

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra psychologie



DIPLOMOVÁ PRÁCE

Písemné projevy žáků 3. a 5. ročníků v diagnostických diktátech

Written expressions of pupils at the 3rd and 5th grades in diagnostic dictation

Mgr. Věra Dolníková

Vedoucí práce: Doc. PhDr. PaedDr. Anna Kucharská, Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika (N7506)

Studijní obor: N SPPG (7506T002)

2017

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Písemný projev žáků 3. a 5. ročníku v diagnostických diktátech vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 14. 7. 2017

.....

Děkuji doc. PhDr. PaedDr. Anně Kucharské, Ph.D., za odborné vedení práce, poskytování cenných rad a připomínek k práci.

Děkuji svým kolegům z PPP, jmenovitě PaedDr. Heleně Novákové (PPP Chomutov), která se podílela na sběru a vyhodnocení dat, a Ing. Mgr Josému Leonardovi Ariasi Panamá (PPP pro Prahu 7 a 8), kterému vděčím za statistické zpracování výzkumných dat.

V neposlední řadě děkuji rodině za její podporu.

Abstrakt

Tato diplomová práce se zabývá problematikou písemného projevu žáků v návaznosti na jejich region a typ škol, ve kterém jsou vzděláváni. Zabývá se také pravopisnými schopnostmi žáků se specifickou vývojovou poruchou školních dovedností. Teoretická část shrnuje poznatky týkající se vývoje psaní. Popisuje dva základní vývojové modely, ale i možnosti diagnostiky pravopisu. Výzkumná část pak pomocí kvantitativní metodologie, ale i kvalitativního posouzení, shrnuje úroveň pravopisných dovedností výzkumného vzorku ve dvou rozdílných diagnostických testech. Ukázalo se, že tyto testy jsou pro diagnostiku SPU spolehlivé a jejich výstupy srovnatelné. Zároveň byly zjištěny nižší výsledky u žáků sledovaného regionu v těchto testech. Tento výzkum pomohl definovat podobnosti a rozdíly v pravopisných schopnostech mezi žáky sociálně znevýhodněnými a žáky s SPU.

Klíčová slova: specifické poruchy učení, dysortografie, vývoj pisatelských dovedností, diagnostika pravopisu, zkoušky psaní, sociální znevýhodnění

Abstract

This diploma thesis deals with the issue of written expression of pupils in relation to their region and the type of schools in which they are educated. It also deals with spelling skills of pupils with specific developmental disorders of scholastic skills. The theoretical part summarizes the findings relating to the development of writing skills. It describes two basic developmental models, as well as the diagnostics of spelling. The research part consists of two assessment methods such as the quantitative methodology and the qualitative research methods which summarize the level of spelling skills contained in the research sample. The diagnosis revealed that both of the assessment methods are reliable and comparable for the diagnosis of the specific developmental disorders of scholastic skills and their outputs. The research revealed lower scores amongst pupils in the region who were included in the conducted tests used for the research. This research helped to define similarities and differences in spelling skills between socially disadvantaged pupils and pupils with specific developmental disorders of scholastic skills.

Keywords: specific developmental disorders of scholastic skills, dysorthographia, development of writing skills, spelling diagnostics, writing tests, social disadvantages

OBSAH

1	ÚVOD.....	9
----------	------------------	----------

TEORETICKÁ ČÁST

2	Terminologické vymezení pojmů	11
----------	--------------------------------------------	-----------

3	Psaní a pravopis	13
----------	-------------------------------	-----------

3.1	Počátky jejich osvojování	13
-----	---------------------------------	----

3.2	Poruchy psaní	15
-----	---------------------	----

3.2.1	Etiologie obtíží psaní	16
-------	------------------------------	----

3.2.2	Neuropsychologický model vývoje pisatelských dovedností	16
-------	---------------------------------------------------------------	----

3.2.3	Psycholingvistický model vývoje ortografických dovedností	17
-------	-----------------------------------------------------------------	----

3.3	Další faktory ovlivňující kvalitu písemného projevu	19
-----	-----------------------------------------------------------	----

3.3.1	Výuková metoda	19
-------	----------------------	----

3.3.2	Lokalita	20
-------	----------------	----

3.3.3	Typ školy	21
-------	-----------------	----

3.3.4	Etnická příslušnost	21
-------	---------------------------	----

3.3.5	Socioekonomický status	22
-------	------------------------------	----

4	Diagnostické metody pisatelských dovedností	23
----------	----------------------------------------------------------	-----------

4.1	Diagnostika specifických poruch učení – Novák (2002)	23
-----	------------------------------------------------------------	----

4.1.1	Charakteristika zkoušky	23
-------	-------------------------------	----

4.1.2	Standardizace testu	24
-------	---------------------------	----

4.1.3	Popis diktátu	24
-------	---------------------	----

4.1.4	Hodnocení a skórování	25
-------	-----------------------------	----

4.1.5	Kvalitativní analýza písemného projevu	28
-------	----------------------------------------------	----

4.2	Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 2. až 5. ročníků ZŠ – Caravolas, Volín (2005)	30
-----	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

4.2.1	Standardizace	30
4.2.2	Testy pisatelských dovedností	31
4.2.3	Očekávaný výkon – chybovost	32
4.2.4	Skórování a hodnocení.....	33
5	SHRNUTÍ	34

VÝZKUMNÁ ČÁST

6	Vymezení zkoumané problematiky	36
6.1	Výzkumný záměr	36
6.2	Cíle a výzkumné otázky	37
6.3	Hypotézy	38
7	Metodika práce	41
7.1	Charakteristika a popis výběrového souboru	41
7.2	Metodologie výzkumu	42
7.2.1	Zvolená metoda.....	42
7.2.2	Průběh sběru a vyhodnocení dat	43
8	Nálezy a interpretace	46
8.1	Porovnání výstupů DTN a PTC (H 1).....	46
8.2	Vzájemné shody ve výsledcích testů DTN a PTC (H 2).....	46
8.3	Rozdíly mezi standardizovanými normami a vzorkem (H 3)	48
8.4	Úroveň pravopisných dovedností v návaznosti na typ školy/třídy (H 4).....	50
8.4.1	„Dyslektická“ třída vs. klienti PPP (H 4.1)	50
8.4.2	„Dyslektická“ třída vs. ostatní skupiny (H 4.2 – H4.4)	50
8.4.3	Klienti PPP vs. „běžná“ a „jazyková“ třída (H 4.5, H 4.6).....	51
8.4.4	Klienti PPP vs. žáci školy „okrajové“ (H 4.7)	51
8.4.5	Třída „jazyková“ vs. „běžná“ (H 4.8).....	52

8.4.6	Třída „okrajová“ vs. „běžná“ a „jazyková“ (H 4.9, H 4.10).....	52
8.5	Úroveň pravopisných dovedností v návaznosti na ročník a pohlaví.....	53
8.5.1	Míra chybovosti ve třetích a pátých ročnících (H 5)	53
8.5.2	Rozdíly v chybovosti mezi pohlavími (H 6).....	53
8.6	Odpovědi na stanovené hypotézy.....	54
9	Kvalitativní posouzení pravopisných dovedností.....	56
9.1	DTN pro 3. ročník.....	56
9.1.1	Žáci s SPU (klienti PPP a žáci DT)	56
9.1.2	Žáci běžné třídy	56
9.1.3	Žáci jazykové třídy	57
9.1.4	Žáci okrajové školy.....	57
9.1.5	Typické chyby pro žáky s SPU.....	57
9.2	DTN pro 5. ročník.....	58
9.2.1	Žáci s SPU (KP a DT).....	58
9.2.2	Žáci běžné třídy	59
9.2.3	Žáci jazykové třídy	59
9.2.4	Žáci okrajové školy.....	59
9.3	PTC pro 3. ročník.....	59
9.3.1	Žáci běžné třídy	59
9.3.2	Žáci s SPU (KP a DT).....	59
9.3.3	Žáci jazykové třídy	60
9.3.4	Žáci okrajové školy.....	60
9.4	PTC pro 5. ročník.....	60
9.4.1	Žáci s SPU (KP a DT).....	60
9.4.2	Žáci okrajové školy.....	61
9.4.3	Žáci běžné třídy	61

9.4.4	Žáci jazykové třídy	61
10	Diskuse	62
11	Závěr	66
12	SEZNAM INFORMAČNÍCH ZDROJŮ	68
13	SEZNAM PŘÍLOH.....	71

1 ÚVOD

Vznik psané řeči se považuje za jeden z nejdůležitějších výdobytků lidského ducha. Vzniklo z potřeb člověka zachytit významné události a fakta. Dodnes je v něm uchovaná zkušenost lidstva; tradice a poznatky dostávají přesné označení a vyjádření. Tak jako v minulosti i dnes je písmo předpokladem rozšiřování kultury, poselství budoucím generacím (Šupšáková, 1991, s. 7).

V současné době se však zdá, že se psaní rukou stane přežitkem. V éře počítačů, laserových tiskáren a dalších technických výdobytků si mnozí kladou otázku, zda nutit děti psát ručně, podle předepsaných tvarů. Důvodů je ale hned několik, od pragmatických poznatků po pedagogické či vědecké výzkumy.

Tvrdí se, že vznik písma je alespoň tak důležitý, jako objevení ohně. Zatímco oheň dává možnost konzervovat potravu, písmo poskytuje možnost „konzervovat“ řeč, kulturu a historii. Písmo je však také odrazem tělesných a duševních funkcí pisatele. Zobrazuje nejmenší výkyvy organismu, především takové, které si pisatel ani neuvědomuje (Šupšáková, 1991).

Písmo a psaní hraje v životě dítěte důležitou úlohu. Písmem se formuje přirozený tělesně-duševní výraz. Psaní je pro dětskou duši, mysl i ruku určitý prostředek, kde se formuje vůle, harmonie a symetrie (ibid.). Ve školním prostředí je pak zvládnutí psaní jedním z nejdůležitějších úkolů v prvních ročnících výuky. Psaní (a čtení) nejsou vlastním cílem, ale zejména prostředkem vzdělávání – žák si jeho pomocí důležité informace zaznamenává, ale také se následně vědomosti žáka prostřednictvím písma ověřují. Je tedy nezbytné, aby dítě mělo tuto dovednost bezpečně osvojenou, aby mohlo v celém vzdělávacím procesu kvalitně fungovat. V případě, že tomu tak není, hrozí, že bude zažívat trvalý pocit neúspěchu a zároveň může zažívat i posměch spolužáků i učitelů. Negativně to ovlivní i jeho vztah ke vzdělávání jako takovému.

Dosažení určité úrovně těchto základních školních dovedností je tedy nezbytné a žádoucí. V případě, že se z nějakých důvodů dítěti nedaří kvalitně tyto procesy osvojit, je zde na místě odborné posouzení příčin jeho potíží. Diagnostika poruch učení, včetně

poruch pisatelských, je v naší zemi poměrně obsáhle propracovaná. Proto není toto téma hlavním námětem mé práce. Chci se především obecně zabývat písemným projevem žáků 3. a 5. tříd z pohledu standardizovaných diktátů, které se používají v pedagogicko-psychologických poradnách při diagnostice výukových obtíží, potažmo specifických poruch učení (dále i SPU).

Tyto dvě věkové hranice byly vybrány proto, že v tomto období se již očekává dostatečné zvládnutí pisatelských dovedností. Ve třetím ročníku by měla být ortografie uchopena a dále by se měla fixovat a zkvalitňovat. V pátém ročníku je pak očekáváno její plné zvládnutí a měla by být bez větších nedostatků.

Cílem teoretické části této práce je zachycení poznatků o rozvoji pisatelských dovedností, zejména v oblasti pravopisu a podrobnější seznámení se dvěma základními modely jejich vývoje. Budou popsány aspekty, které mohou vývoj pisatelských dovedností negativně ovlivnit. Vymezeny budou také možnosti jejich diagnostiky.

Cílem výzkumné části pak je posouzení kvality psaní u žáků v regionu Chomutovska, ve kterém je vyšší podíl sociálně znevýhodněných žáků. Dozvíme se, jak si vedou žáci ve standardizovaných testech pisatelských dovedností – a to u žáků běžné základní školy, dále školy sídlištní, kde je vysoký podíl dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí a v kontrastu s tím i úroveň ortografických dovedností u žáků tříd s rozšířenou výukou jazyků. Pokusím se o jejich vzájemné porovnání. Výsledky těchto žáků v pisatelských testech budu dále konfrontovat i s výkony žáků se specifickou poruchou učení. Ověřím, jestli se výkony ve dvou rozličných testech budou vzájemně shodovat a jestli dostatečně spolehlivě detekují specifické potíže.

Účelem této práce je pak uvedené poznatky využít v praxi pedagogicko-psychologického poradenství (PPP). Předpokládám, že zjištěné údaje pomohou v lepším porozumění místního poradenského terénu a stanou se zdrojem užitečných informací pro mne i mé kolegy.

TEORETICKÁ ČÁST

2 TERMINOLOGICKÉ VYMEZENÍ POJMŮ

Vzhledem k tomu, že budu v diplomové práci častěji užívat některé terminologické výrazy, které nemusí být čtenáři vždy chápány jednoznačně, považuji za vhodné se s některými v úvodu obeznámit a ujasnit je. Chci tímto upozornit, že některé pojmy užívám ekvivalentně, jednak pro naznačení jejich spojitosti, ale i z důvodů literárních, aby se daný výraz často neopakoval.

Centrem našeho zájmu je **psaní** a to zejména jeho **pravopisná složka** – ta zahrnuje zápis myšlenek s uplatněním pravopisu. Kromě pravopisné složky má psaní ještě **složku grafickou**, kterou se rozumí vytváření tvaru písmene, jejich spojů a slov (Mlčáková, 2009). V této práci však pojem psaní bude převážně vztahován na oblast pravopisnou.

Ráda bych zde také upřesnila pojem **pravopis vs. gramatika**, jelikož se v mluveném jazyce v souvislosti s chybami v textu často tyto pojmy zaměňují – pravopisná chyba se nazývá chybou gramatickou. Dle Františka Štíchy (2011) z Ústavu pro jazyk český AV ČR, jde ale o základní nepochopení podstaty věci. Gramatická chyba je chyba systému jazyka, v praxi se s ní setkáváme hlavně u cizinců a malých dětí. **Gramatika** je totiž soustava spontánních pravidel tvořených již celá dlouhá tisíciletí a rodilými mluvčími je užívána automaticky a většinou bez potíží. Obsahuje vše – od skládání slov do vět (syntax), tvarosloví (morfologii) až po správné (a často automatické) používání pádů. Co ovšem neřeší je správný zápis slov do písemné podoby, tím je naopak myšlen **pravopis**. Jedná se o zavedená pravidla, která někdo předem určil a na nás je, abychom je dodržovali. Pravidla se také průběžně mění a upravují podle toho, jak se jazyk vyvíjí. Pravopisná chyba je tedy chyba v soustavě pravidel pravopisu, např. v interpunkci, v psaní mě/mně, i/y apod. (Štícha, 2011).

V textu této práce se dále zmiňuji o **sociálním (socioekonomickém) či sociokulturním znevýhodnění**. Tyto pojmy jsou pojímány jako ekvivalenty téhož. Průcha (2009) ve své Pedagogické encyklopedii pokládá za sociálně znevýhodněné ty žáky (studenty), kteří nemají stejné příležitosti ke vzdělávání jako většinová populace žáků, a to hlavně v

důsledku nepříznivých sociokulturních podmínek svých rodin nebo jiných prostředí, v nichž žijí. Ukazuje se, že vzdělání rodičů působí jako silně dominantní faktor na volbu a průběh vzdělávací dráhy dítěte a že existuje výrazná souvislost mezi vzdělávací dráhou dítěte a typem rodiny, ze které pocházejí. Průcha (ibid.) uvádí některé typické konkrétní charakteristiky sociálního znevýhodnění: nízký stupeň vzdělání rodičů a rodinných příslušníků; neúplná rodina; nízký příjem; nízké profesní uplatnění včetně nezaměstnanosti členů rodiny; nízká úroveň bydlení; menšinový původ.

SPU (specifické vývojové poruchy učení nebo též, dle MKN-10, specifické vývojové poruchy školních dovedností) zahrnují široký okruh obtíží a slouží jako zastřešující pojem všech dys-poruch. Nejčastěji je v této souvislosti používán termín **dyslexie**, který je v užším slova smyslu chápán jako specifická porucha čtení, v širším kontextu je někdy název užíván jako obecný pojem zahrnující poruchy čtené a psané řeči, jelikož se tyto potíže vyskytují velice často spolu, a tudíž je mnozí badatelé ani nerozlišují (Matějček, 1993). V případě, že chceme tyto poruchy od sebe přesně odlišit, užíváme pro specifickou poruchu pravopisu termín **dysortografie**. Porucha nepostihuje celou oblast pravopisu, ale týká se pouze tzv. **specifických dysortografických jevů**. Děti s touto poruchou nejčastěji zaměňují krátké a dlouhé samohlásky, nerozlišují tvrdé a měkké slabiky, vynechávají, přidávají nebo zaměňují písmena apod. (Zelinková, 1994).

3 PSANÍ A PRAVOPIS

3.1 Počátky jejich osvojování

Vstupem dítěte do školy začíná intenzivní nácvik základních dovedností, jako je psaní, čtení a počítání (osvojování tzv. trivia; někteří autoři hovoří též o rozvoji gramotnosti). Nácvik psaní se pojí s potřebou cvičit a rozvíjet širokou škálu různorodých návyků a dovedností. Proto se vyučování psaní odedávna řadí ke složitým pedagogickým úkolům.

Naše psaná řeč má tu zvláštnost, že je z více jak 90 % založená na fonetickém zápisu. Mimo to má velkou flexibilitu slov, jejichž skladba se mění podle poměrně složitých gramatických pravidel, přičemž jednotlivá písmena ve slově se čtou (až na pár výjimek) vždy stejně (Šupšáková, 1991, s. 24).

Po všech žácích v prvním ročníku základní školy se očekává, že všichni pochopí základy písma, osvojí si techniku psaní, hygienické a technické návyky. Nácvik psaní, jeho osvojování, upevňování a zdokonalování je rozdělené podle Šupšákové (1991) do třech období:

- a) *Přípravné období* – začíná v předškolním věku a přechází do prvních týdnů školní docházky (4–6, někdy až 8 týdnů). Psaní se opírá o zkušenosti a návyky, které dítě získalo doma a v předškolním zařízení. Spočívá v dokonalém zvládnutí přípravných cviků a tvarových prvků.
- b) *Období vlastního nácviku* – následuje bezprostředně po přípravném období a končí koncem školního roku v 1. ročníku. Zahrnuje nácvik psaní číslic a všech písmen malé a velké abecedy, spojování písmen do slabik, slabik do slov a slov do krátkých vět.
- c) *Období rozvíjení pisatelských dovedností* – typické pro 2.–3. ročník. V druhém ročníku učitel stále více zaměřuje pozornost na rozvoj pisatelských dovedností, návyků a schopností. Ve třetím ročníku je těžiště vyučování na zdokonalování psaní. Větší důraz se klade na kvalitativní stránku. Určitou zvláštností 3. ročníku je, že se v tomto období vytváří a začíná formovat osobitý rukopis dítěte. V soustavě orgánů psychomotorického mechanismu dochází k vytvoření takových nervových spojů, které umožňují vykonávat jednodušší pohyby prstů,

koordinovaně zapojovat jemnou motoriku ruky bez toho, že by si to dítě zvlášť uvědomovalo anebo se na tu činnost zvlášť soustředilo. Pohyby ruky, prstů a činnost dalších orgánů, spojených se psaním jsou více méně zautomatizované, dítě se více jak na vlastní akt psaní soustředí na psaný text či obsah slov a vět. Polevuje kontrola ruky a pod vlivem různorodých vnějších a vnitřních faktorů se grafomotorický proces, a ve výsledku grafický projev – deformuje.

Ruku v ruce s vývojem psaní jde tedy i vývoj ortografických dovedností. Je evidentní, že tento proces je dlouhodobý a poměrně složitý. Pojdme se nyní podívat na proces rozvoje těchto dovedností, příčiny jejich obtíží a dva stěžejní vývojové modely.

Proces psaní zahrnuje kódování myšlenek s užitím pravopisu. Pravopis (ortografie) představuje souhrn konvenčních pravidel o používání písmen a interpunkčních znamének při zaznamenávání jazykových projevů. Dítě píše pravopisně, jestliže slyšený nebo viděný podnět adekvátně převede v grafomotorickou reakci – převede slyšené hlásky nebo viděná písmena ve stejné kvalitě a ve stejném pořadí v příslušná písmena (slova), v jakém byly exponovány (Mlčáková, 2009, s. 9, 10). Mimo pravopisnou složku obsahuje psaní i složku grafomotorickou, toto téma však přesahuje rámec dané práce a proto zde není podrobněji rozebráno. V případě zájmu čtenáře o tuto oblast, odkazují na knihu Mlčákové (2009), která se touto problematikou obsáhle zabývá.

Rozvoj psaní (stejně jako čtení) je tedy závislý na úrovni jazykových schopností a řečových dovedností ve všech jeho rovinách. Podle mnohých autorů je zejména výrazně závislý na úrovni fonologického uvědomování (blíže v kapitole 3.2.3). Jak se ukázalo, fonologické povědomí má vysokou prediktivní hodnotu pro rozvoj psaní, a spolu s ním má prediktivní hodnotu i rychlost, s jakou dítě čte (Caravolas, Volín, Hulme, 2005 in Caravolas, Volín, 2005). Seidlová Málková (2015; též Smolík, Seidlová Málková, 2014) shrnuje, že psaní v alfabetických jazycích (tedy i v češtině) je zpočátku závislé zejména na třech dovednostech:

1. na dovednosti dítěte osvojovat si spojení zvuků a symbolů, které je v jazyce reprezentují (tedy na znalosti písmen, názvů písmen a zvuků, které k těmto symbolům patří);

2. na dovednosti členit a manipulovat segmenty mluvené řeči (tedy fonémy), které korespondují se způsoby jejich zápisu v daném jazyce (fonematické povědomí);
3. na schopnosti dítěte pohotově si vybavovat názvy a výslovnost symbolů psaného jazyka (písmen a slov – rychlé jmenování známé jako RAN) (Smolík, Seidlová Málková, 2014, s. 139).

Pro pisatelské schopnosti je však dále podstatná i rovina morfologicko-syntaktická. V rámci morfologie (tvarosloví) se postupně rozvíjí schopnost dítěte správně užívat gramatická pravidla, jako je časování, skloňování, správné užívání rodu či plurálu. Syntaktická rovina (skladba) zahrnuje schopnost dítěte chápat vazby mezi slovy a slovními spojeními, jakožto i schopnost chápat a uplatňovat principy spojování slov do vět a vyšších větných celků (Kucharská, 2014, s. 151). U dětí s dysortografií se proto často setkáme s oslabeným jazykovým citem.

Psaní je tedy přenosem fonologických, morfologických a gramatických informací z řeči do ortografického kódu.

3.2 Poruchy psaní

Jak jsme si ukázali, zdařilé osvojení gramotnostních dovedností ovlivňuje mnoho faktorů. Proto není divu, že se setkáváme s řadou poruch čtené a psané řeči. Užívanější pojem je specifické vývojové poruchy učení či specifické vývojové poruchy školních dovedností, mezi které zpravidla řadíme vývojové dyslexie, dysortografie, dysgrafie, dyskalkulie (Zelinková 2003).

Přesný původ vzniku těchto poruch učení není dosud znám. Tyto obtíže mají individuální charakter a jsou nejčastěji vztahovány k dysfunkci centrální nervové soustavy. Dalšími faktory, které mohou negativně ovlivňovat proces učení, jsou i různé handicapující podmínky – např. poruchy intelektového vývoje, defekty smyslové či pohybové, nebo vnější sociokulturní činitele. Zdaleka ne každá porucha učení je ale poruchou specifickou.

Šturma (1997, in Mlčáková, 2009, s. 76) uvádí, že v našich základních školách se vyskytují specifické poruchy čtení, psaní a pravopisu u 2-3 % školáků. Matějček (2003) píše, že u nás se střízlivé odhady pohybují od 1 do 2% dětí, které trpí vážnými obtížemi

ve čtení či psaní, tedy takovými, které by samy bez odborné pomoci nepřekonaly. Zelinková (2003) podotýká, že v některých běžných třídách je až 20 % a více jedinců s SPU.

Pak buď připustíme, že pětina dětské populace je handicapovaná, nebo je chyba ve způsobu výuky, nebo jsou diagnostická kritéria nejasně formulovaná. Mertin (1994, in Mlčáková, 2009, s. 76) upozornil, že řada učitelů i rodičů vidí specifickou poruchu i tam, kde se evidentně jedná o jiný problém, a potíže mají jinou příčinu. A právě možná z těchto důvodů se odhady procentuálního počtu dětí s poruchou učení velmi liší.

Americká psychiatrická asociace v poslední verzi svého Diagnostického a statistického manuálu psychických poruch (DSM-V, 2014) uvádí celosvětovou prevalenci těchto poruch mezi 5–15% (In Döhla, Heim, 2014, s. 1).

3.2.1 Etiologie obtíží psaní

Existují různé teorie vzniku poruch učení. V současné době se střetávají dvě základní teoretická východiska, přičemž se zdá, že prvotní model, který byl dlouhou dobu v naší zemi především prosazován jedním z našich nejuznávanějších odborníků na tuto problematiku, profesorem Zdeňkem Matějčkem, je v současné době postupně nahrazován modelem jiným. Řekněme tradiční model, vysvětlující původ specifických obtíží ve psaní (potažmo čtení), je model neuropsychologický. V současné době se ale stále více do popředí dostává model psycholingvistický.

Podívejme se na oba směry a jejich pohled na pisatelské obtíže.

3.2.2 Neuropsychologický model vývoje pisatelských dovedností

Neuropsychologie se zabývá souvislostmi mezi centrální nervovou soustavou a psychickými procesy (nejčastěji kognitivními). Takto pojatá diagnostika poruch učení především vychází z idejí Lurijovské neuropsychologické diagnostiky, tak, jak o ní pojednává např. Novák (2002). Mapuje kvalitu percepčně kognitivních a motorických aktivit u dětí při podezření na lehké organické poškození vyšších psychických funkcí ve

smyslu dysfunkce příslušných mozkových struktur. Při vyšetření zjištěná snížená vyspělost sledovaných neuropsychických funkcí se může vztahovat k poruchám nebo narušení různých článků reflexního oblouku a identifikovaný příznak SPU má tudíž mnohoznačný význam. Různě situované dysfunkce pak vyvolávají selhání určitých neuropsychických funkcí nutných pro uskutečnění daného procesu (Novák, 1992).

Tento model reaguje na výsledky neuropsychologického a neuroanatomického výzkumu (Matějček, 2003). Je zde uváděna příčinná spojitost poruch čtené a psané řeči s dysfunkcí centrální nervové soustavy. Je to záležitost daná geneticky nebo určitými poruchami během těhotenství, výjimečně k něčemu takovému dochází po narození dítěte.

Na osvojení dovednosti čtení a psaní, se dle tohoto modelu, podílí celá řada nejrozumnějších funkcí vnímání, motoriky a řeči, jejich koordinace, vývojový stupeň, intersenzorická integrace, paměť aj. Narušení, byť jen jediného z výše uvedených předpokladů, může vést k obtížím v oblasti psaní, resp. SPU (Mlčáková, 2009).

Pro psaní je pak podstatná zejména rozvinutá sluchová a zraková percepce, schopnost vnímání a reprodukce rytmu, grafomotorika, znalost spojení hláska-písmeno, znalost a aplikace gramatických pravidel.

Cílem neuropsychologicky orientované diagnostiky není ani tak topická stránka poruch, nýbrž poznání struktury funkcí, resp. dysfunkcí zúčastněných na procesu učení, jejich pozitivních a negativních oblastí, které jsou pak východiskem nejen pro diagnostický závěr, ale především pro individuální nápravnou péči.

3.2.3 Psycholingvistický model vývoje ortografických dovedností

Vývoj ortografických schopností nám ve svém výzkumu nabízí Caravolas a Volín (2005). Ti vycházejí z psycholingvistického modelu. Tento model bych zde představila o něco podrobněji, jelikož představuje v současnosti jednu z nejvíce podložených teorií v oblasti vývoje a patologie čtení, potažmo psaní. U dospělých i dětí byl zkoumán fonologický deficit a je zřejmé, že více než ostatní predikuje budoucí poruchu čtení, potažmo psaní (Gallagher et al., 2000, in Pejčochová, 2015).

Množství dokladů potvrzuje, že u osvojování alfabetských jazykových systémů hraje roli několik navzájem si podobných mechanismů, resp. že vývoj gramotnosti spočívá na dvou klíčových kompetencích:

- 1) vědomá a pohotová manipulace se slovy na úrovni fonémů
- 2) znalost písmen abecedy

S těmito dvěma základními dovednostmi mohou děti začít vytvářet své první grafické reprezentace jazyka. Nejprve pochopí korespondence mezi grafémy a fonémy, a pak je použijí pro budování svého čtenářského a pisatelského lexikonu.

V počátečních fázích psaní dítě slova rozkládá na hlásky a ty postupně zapisuje = kóduje (u čtení je tomu naopak, kdy řadí zvuky asociované s jednotlivými písmeny = dekóduje). Tyto fonologické kódovací strategie jsou u alfabetských systémů začátečníky používány univerzálně. V různých jazycích jsou ale různě efektivní. U transparentních systémů, jako má čeština, kde je korespondence mezi grafémy a fonémy vysoce konzistentní, může dítě poměrně snadno nacházet hlásky asociované s písmeny a skládat z nich úspěšně slova. Toto lze velice úspěšně využít pro čtení. U psaní je ale situace poněkud složitější, neboť některé sledy fonémů mohou být zapisovány více způsoby. Fonetický zápis, který respektuje zvukovou stavbu slova na úkor ortografických principů, však české děti na konci první třídy také zvládají. Fonetické povědomí a schopnost fonologického kódování zůstávají důležitými prediktory gramotnosti po celý první stupeň školní docházky (Caravolas, Volín, 2005, s. 9).

Foneticky přesný zápis slov rozlišuje míru dovednosti správně psát jen krátce. Postupem času se většina dětí naučí zapisovat foneticky adekvátně, avšak jen některé z nich také ortograficky správně. Psaní je mnohem kognitivně náročnější činností než čtení. To je zčásti dáno i tím, že při psaní je potřeba prostého rozpoznání slova jako celku vystřídána potřebou konkrétního vybavování požadovaných elementů z paměti, a zčásti také proto, že u většiny alfabetských systémů je převod z fonému na grafém méně jednoznačný, než převod z grafému na foném.

Obtížnost psaní spočívá předně v tom, že je třeba mobilizovat znalosti vyššího řádu pro vyřešení nejednoznačných korespondencí mezi hláskou a grafémem. Sem patří především znalost grafotaktiky, tj. povolených kombinací písmen; znalost

morfematického utváření slov (zachování vizuálního obrazu morfému i za cenu, že bude narušena korespondence mezi fonémy a grafémy); znalost lexikálních výjimek z pravidel ortografického zápisu (znalosti slov, které se vymykají obvyklosti); a znalost paradigmaticko-syntagmatických vlivů na pravopis (tj. externí pravidla, které vyžadují analýzu fungování slova ve vyšší jazykové jednotce) (Caravolas, Volín, 2005, s. 11).

Vzhledem k relativní složitosti všech ortografických pravidel pak není divu, že rozvoj pisatelských dovedností trvá i několik let i v poměrně konzistentních pravopisných soustavách. I když zatím nebylo přesně zmapováno, na jakých kognitivních procesech je psaní závislé, z některých studií vyplývá, že rozvoj psaní závisí na fonematickém povědomí a znalosti písmen. V longitudinální studii rozvoje psaní u anglických dětí Caravolas a její spolupracovníci (Caravolas et al., 2001, in Caravolas, Volín, 2005) zjistili, že schopnost vytváření primitivní fonologické kostry zápisu slov, kterou děti získávají během prvních 12 až 18 měsíců výuky, určuje jejich budoucí zručnost v nakládání se složitějšími ortografickými problémy. A důležité také je, že čtenářské dovednosti se stávají během druhého a třetího roku výuky stále důležitějším prediktorem dovedností ortografických. Tyto skutečnosti implikují, že v počátcích psaní je fonologické kódování rozhodující strategií. Později je ovšem rozvoj psaní ovlivňován kromě zkušeností se čteným materiálem také explicitně osvojovanými pravidly, které mají své pevné místo ve školních osnovách (Caravolas, Volín 2005, s. 11).

3.3 Další faktory ovlivňující kvalitu písemného projevu

3.3.1 Výuková metoda

Považuji zde za vhodné zmínit se i o případném vlivu výukové metody čtení/psaní na kvalitu písemného projevu. Nejčastěji využívanými výukovými metodami v ČR je metoda analyticko-syntetická anebo genetická metoda. Proběhlo už několik studií porovnávajících vývojovou dynamiku a úroveň čtení a psaní u obou těchto výukových metod. Tak například ve výzkumu Seidlové Málkové (2015), který realizovala v prvních až čtvrtých ročnících ZŠ, se ukázalo, že žáci vyučováni genetickou metodou

dosahují v 1. ročníku ve psaní lepších výsledků; psaní je přesnější, s menším počtem chyb. To je zřejmě dáno tím, že se děti učí pouze jeden typ písma a nejsou tudíž zatěžovány tak velkým rozsahem informací, jako jejich vrstevníci vyučováni metodou analyticko-syntetickou, kteří musí naráz zvládnout 4 typy písma. Tento náskok se však ve vyšších ročnících stírá, a to už od druhé třídy a výše, kdy výkony žáků v obou skupinách nevykazovaly statisticky významné rozdíly. Z toho vyplývá, že ani ve mnou sledovaných skupinách (3. a 5. ročnících) nelze vliv výukových metod předpokládat, a proto pro výběr skupin do výzkumného vzorku nebyla výuková metoda směrodatná. Otázkou však zůstává, nakolik může ovlivnit úroveň školních dovedností i konkrétní způsob, styl a efektivita výuky jednotlivých vyučujících. Ve výzkumné části této práce bude ukázáno, že v rámci každé třídy se určitý skupinový specifický jev rýsoval (viz kapitola 8.5 Kvalitativní posouzení pravopisných dovedností) a takové interpretaci by nahrával.

3.3.2 Lokalita

Kritérium lokality je jedním ze sledovaných ukazatelů, které má ve svém seznamu Mezinárodní akademie pro výzkum poruch učení – IARLD (In Jošt, 2011). Ta navrhla seznam kritérií (markerů), které slouží k popisu terénu specifických poruch učení, tak, aby výzkum, diagnostika a náprava SPU byly jednotné. Přestože stanovení těchto markerů vychází z amerického prostředí (a tudíž zcela nekoresponduje s naším prostředím), je přinejmenším zajímavé, jaká kritéria jsou z hlediska výskytu SPU směrodatná.

V rámci markeru lokality je tedy vhodné sledovat, zda jedinec pochází z venkovského prostředí, malého města, předměstského prostředí či velkoměsta. I když v ČR máme vžitou představu, že úroveň škol je ve všech lokalitách prakticky stejná, ve světě existují mezi nimi velké rozdíly (ať už jde o péči o dítě, vzdělávací nabídku, vzdělávací metody a nároky na dítě či kvalifikace učitelů). Domnívám se, že tyto rozdíly se pozvolna vytvářejí i u nás, ale dostatečně se ještě v rámci diagnostiky nereflektují. Jak si však ukážeme, výsledky výzkumu realizovaného v rámci této diplomové práce naznačují, že zohlednění této skutečnosti je jistě na místě.

Z hlediska tohoto kritéria pak SPU vystupuje více jako „syndrom městských škol“ či škol, které jsou elitní, kde jsou učitelé schopni specifické poruchy učení identifikovat a dítě dle toho přiměřeně vést (Jošt, 2011, s. 23).

3.3.3 Typ školy

Toto hledisko částečně navazuje na předešlou úvahu. Uváděný marker charakterizuje školní prostředí, v němž dítě vyrůstá. Rozlišujeme zejména mezi školami státními a soukromými. Ve světě se považují privátní školy za školy s vyšší úrovní. Předpokládá se, že budou i vnímavější k diagnostice SPU. Ve školách, které kladou vyšší nároky na žáka, se také více „zviditelní“ i lehčí stupně dyslexie, v porovnání s prostředím, které takové nároky neklade (Jošt, 2011).

Zmiňovaný seznam markerů uvádí ještě kromě jiného i další dva zajímavé ukazatele, které značně korespondují s obsahem této práce.

3.3.4 Etnická příslušnost

Je třeba uvědomovat si i kulturní zvláštnosti, které interagují se specifickými poruchami učení. Tak například v euroamerické kultuře je příznačná výkonová motivace, plánovitost, cílesměrnost. V žebříčku hodnot zaujímá vzdělání přední místa. V kontrastu s tím jsou kultury, které vyznávají odlišné hodnoty, aniž bychom je chtěli hodnotit a snižovat. Z tohoto pohledu i SPU má v rámci určité kultury jiné postavení, než v odlišné kultuře, která nevyžaduje od svých příslušníků vysokou úroveň vzdělání a nevyžaduje například ani dovednost číst. V rámci těchto odlišností pak můžeme příčinu výukových obtíží shledávat právě v dané kultuře, spíše než v SPU. To ovšem nevylučuje, že u takového dítěte nemůžeme případnou specifickou poruchu učení diagnostikovat (Jošt, 2011).

U těchto skupin populace se ukázala jako velmi cenná včasná intervence. To se např. ověřilo v případě bilingvních dětí ve Velké Británii, kdy byl při poskytnutí brzké cílené

pomoci při potížích v nabývání gramotnostních dovedností zaznamenán významně pozitivní dopad na další školní fungování těchto dětí (Mortimore, et al., 2012).

3.3.5 Socioekonomický status

Kromě kulturního znevýhodnění se můžeme setkat i se znevýhodněním ekonomickým. Ve světě je běžné, že velikost příjmů je přímo úměrná výši vzdělání. Na opačném pólu v téže společnosti a u lidí téže etnické příslušnosti jsou lidé, kteří nechtějí anebo nemohou (např. vinou snížených rozumových schopností či vlivem SPU) na vyšší vzdělání dosáhnout. Hodnocení SPU z hlediska socioekonomického statusu se za poslední čtvrtstoletí výrazně změnilo. Zatímco dříve se s dyslexií u dětí z nižších vrstev příliš nepočítalo a jejich prospěchové obtíže se vykládaly právě příslušností k nižšímu socioekonomickému statusu (tedy snížené motivaci k učení, nižší pozici vzdělání v hodnotové hierarchii), dnes se výklad obrátil. Snížený socioekonomický status může být důsledkem eventuální specifické poruchy učení, která je často dědičná a přechází z generace na generaci, a handicapuje tak dítě v jeho společenském uplatnění (Jošt, 2011, s. 24).

Tuto myšlenku podporuje také výzkum Lawa, Rushe, Shoon et al. (2009; též Schoon et al., 2010), kteří dlouhodobě sledovali jedince od jejich 5 let do 34 let věku. Ukázalo se, že jazykové potíže u dětí ovlivňují jednak jejich úroveň gramotnosti, ale následně významně negativně ovlivňují i úroveň duševního zdraví a zaměstnanosti těchto lidí v dospělém věku. Z těchto zjištění vyplývá, že potřeby dětí s jazykovými problémy jsou složité a potřebují dlouhodobou podporu ve vzdělávání.

4 DIAGNOSTICKÉ METODY PISATELSKÝCH DOVEDNOSTÍ

Bylo ukázáno, že proces psaní je velice složitý a odráží celou řadu proměnných, které se do jeho kvality mohou promítat. V praxi se setkáváme velmi často s žáky, kteří mají větší či menší problémy s pravopisem, a proto potřebujeme pro jejich správnou diagnostiku kvalitní diagnostické nástroje. Nejčastěji užívaným nástrojem v poradenské praxi se pro tyto účely stal soubor testů Diagnostika specifických poruch učení od Josefa Nováka, poprvé vydán v roce 1994.

Paralelně s výše zmíněným souborem se užívá mj. i Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 2. až 5. ročníků ZŠ, jejíž autory jsou Markéta Caravolas a Jan Volín. Tato baterie byla vydána v r. 2005.

4.1 Diagnostika specifických poruch učení – Novák (2002)

Testová baterie Diagnostika specifických poruch učení v českém jazyce (dále jen Diagnostika SPU) je koncipována jako strukturální, vícedimenzionální test zaměřený na parciální posuzování struktury a částečně i úrovně jazykových schopností dětí, které mají zřetelné potíže s nabýváním a užíváním základních čtenářských, písarských a pravopisných dovedností. Test nenahrazuje didaktické testy školních jazykových vědomostí. Jeho uplatnění nacházíme v rámci komplexního šetření při obtížích dětí ve čtení, písmu a pravopisu. Soubor testů vychází z neuropsychologicky orientované diagnostiky (kapitola 3.2.2).

Podrobněji se podíváme na tu část testové baterie, která se zabývá písemným projevem.

4.1.1 Charakteristika zkoušky

Předmětem posuzování písemného projevu je oblast grafická a ortografická. Diagnostika písemného projevu a pravopisu představuje standardizovanou zkouškovou úlohu v rámci komplexního pojetí posouzení aspektů jemné motoriky, vizuomotorické, audiomotorické koordinace, vizuální a auditivní percepce, oblastí, které jsou dalšími kroky diagnosticky specifikovány. Promítají se do něho také aspekty integrační a

kontrolní činnosti centrální nervové soustavy, ale i elementární školní dovednosti. Úroveň rozvoje takové komplexní duševní aktivity, jakou je písemný projev žáka, posuzujeme ve třech oblastech – opis, přepis textu, diktát. Poslední z uvedených představuje nejsložitější aktivitu: zapsání obsahu prezentovaného verbálně do formy písemné s respektováním gramatických zvláštností. Vyšetření má postihnout případné písařské či ortografické obtíže na specifickém podnětovém materiálu. Autor však zdůrazňuje, že z prosté analýzy této izolovaně zadávané diagnostické úlohy nelze případné specifické těžkosti považovat za projevy poruchy v oblasti písemného projevu, mohou se takto manifestovat i pseudo-vývojové poruchy učení (Novák, 2002, s. 15).

4.1.2 Standardizace testu

Výkonové normy pro standardizovaný diktát byly zpracovány na náhodně vybraném souboru 1208 žáků 2. až 9. ročníků ZŠ v okrese Pardubice a Svitavy v r. 1999 s tím, že bylo přihlíženo k sociálnímu rozložení populace alespoň podle velikosti sídla, tedy na žáky ve velkých městech, malých městech a na vesnicích v oblasti Východních Čech. Standardizovaný soubor žáků byl tvořen žáky jednotlivých tříd, nikoliv specializovaných nebo podle jiného kritéria zaměřených. Zvolené kritérium zohledňuje širší sociální zázemí v přirozeně vytvářené populační skupině žáků ve třídě.

Bohužel manuál neobsahuje informace týkající se přesného časového období provádění výzkumu.

4.1.3 Popis diktátu

Texty byly převzaty z 1. verze tohoto diagnostického souboru (z r. 1994). Avšak na základě praktických diagnostických zkušeností autora s podnětovým materiálem pro diktát, došlo k jeho úpravám i samostatné statistické analýze nálezů (Novák, 2002). Od původních textů jsou tyto odlišnosti:

- v nižších ročnících jsou více preferována krátká slova
- rovnoměrně jsou rozloženy gramatické jevy, na kterých jsou identifikovány specifické ortografické obtíže

- výrazně je potlačeno uplatňování takových gramatických dovedností, v nichž selhávání nepatří k symptomům SPU.

Diktát pro 3. ročník je z části sestaven z izolovaných slov či slovních spojení a dále i z krátkých vět. Celkový počet slov je 33.

Diktát pro 5. ročník je koncipován jako souvislý text s celkovým počtem 55 slov a celkem 6 vět. Předlohy diktátu pro 3. a 5. ročník jsou uvedeny v příloze 1.

Administrace diktátu je možná individuálně nebo skupinově. Diktování je provedeno obvyklým tempem, raději mírně pomaleji. Po zapsání diktátu je celý text administrátorem ještě jednou přečten, aby měl žák možnost opravit si chyby. Trvání zkoušky není časově limitováno.

4.1.4 Hodnocení a skórování

Chybovost v diktátech je sledována pro účely kvalitativní analýzy, ve dvou kvalitativně odlišných oblastech. Jimi jsou specifické a nespecifické chyby.

Autor zde uvádí i procentuální rozložení výskytu specifických gramatických dovedností v diktátu (ibid.). Pro účely mé práce zde uvádím v tabulce 1 jen údaje týkající se 3. a 5. ročníku.

Tab.1 Procentuální rozložení pravopisných jevů

Pravopisný jev resp. specifická chyba	Relativní četnost slov v procentech %	
	3. ročník	5. ročník
Diakritická znaménka	72	67
Slova s měkkými slabikami (di-ti-ni)	9	9
Slova s tvrdými slabikami (dy-ty-ny)	9	6
Slova s oběma typy slabik	6	2
Znělost-neznělost	3	9
Obtížné souhláskové shluky	15	4

Volně převzato z Nováka (2002)

Zkouška písemného projevu a pravopisu dovoluje posoudit míru osvojenosti základních gramatických (resp. pravopisných – pozn. autora) dovedností. Pro skórování výkonů opravujeme specifické i nespecifické chyby. Míra narušení pravopisu je odvozována od relativního podílu správně zapsaných slov.

Kvantitativní hodnocení dosažených výkonů vychází z percentilového rozložení, které se jako jediné ukázalo být vhodným kvantifikujícím nástrojem. Umožňuje rozřídění výkonů, tedy absolutního i relativního počtu správně zapsaných slov do všeobecně akceptovatelné struktury percentilových pásem.

Výkony jsou dále analyzovány podle ročníku a pohlaví formou percentilového rozložení absolutní i relativní četnosti správně či chybně zapsaných slov, nikoliv celkového počtu chyb. Počet chybně zapsaných slov není tedy roven celkovému počtu chyb!

Novák (2002) dále uvádí, že dosahovaná zhruba 90% úspěšnost v diktátech (ale i v přepisu textu) vyjádřená procentuální četností správně zapsaných slov je typická přibližně pro 75 % populace žáků v ZŠ a tvoří tedy dolní hranici jejich normálního (průměrného) výkonu. Výjimku tvoří pouze výkony žáků v 2. ročnících, jejichž úspěšnost v oblasti dolní hranice průměru činí jen 82 %, zřejmě s ohledem na jejich vývojové aspekty percepčně kognitivních funkcí.

Percentilové pásmo v rozmezí 24. až de facto 7. percentilu prezentuje podprůměrnou úroveň výkonu, která je typická pro zhruba 19 % standardizačního souboru respondentů. Výkony v horní oblasti podprůměru představují sice vysokou, ale ještě sociálně akceptovatelnou míru chybovosti.

Z praktických důvodů je vhodné dolní část pásma podprůměru, začínající 10. percentilem, považovat za hraniční pásmo vyspělosti gramatických dovedností s úspěšností mezi 80 % až 85 %, opět s výjimkou 2. ročníků, kde je úspěšnost pouze 65 % až 70 % správně zapsaných slov. Hraniční pásmo představuje nízkou úspěšnost (je prezentována pro 4 % standardizačního souboru respondentů), kteří však již nutně zasluhují odbornou pomoc pro zmírnění obtíží.

Výkony spadající do 6. percentilu a méně představují velmi nízkou úroveň, patrně zjevné narušení jazykových schopností pro jinak adekvátní aplikaci gramatiky. Taková velmi vysoká chybovost v písemném vyjadřování žáka na ZŠ by měla představovat – pokud se nejedná o snížené IQ nebo narušené sociokulturní zázemí či o důsledky jiných specifických vlivů v tzv. minoritních skupinách – jednu z rovin, ve které se může manifestovat specifická porucha pravopisu – vývojová dysortografie (Novák, 2002, s. 37).

Další kvantitativní charakteristiky výkonů byly provedeny pro diktáty s následujícími poznatky:

Autor poukazuje na skutečnost, že průměrný písemný projev je vždy s určitým podílem chyb. V tabulce 2 je uvedena průměrná chybovost v diktátech (bez zřetele na ročník ZŠ) podle pohlaví, tak jak ji zaznamenal právě Novák (2002).

Tab. 2 Průměrný počet chybně zapsaných slov

Pohlaví	Σ chybně zapsaných slov	Průměr	N
chlapci	2463	4,30	573
děvky	1709	2,69	635

Volně převzato z Nováka (2002)

V rámci jednotlivých ročníků se ukazuje, že počet chybně zapsaných slov u chlapců a dívek ve 2. a 3. ročníku ZŠ se téměř neodlišuje, ale od 4. třídy procento výskytu chybně zapsaných slov u chlapců vzrůstá. Nejzřetelnější jsou výkonové odlišnosti v procentuálním výskytu chybně zapsaných slov mezi chlapci a děvčaty na konci školní docházky. Pro účely této práce zde v tabulce č. 3 uvádím pouze rozdíly v chybovosti mezi chlapci a děvčaty v rámci 3. a 5. třídy.

Tab. 3 Poměry chyb děvčata vs. chlapci

Ročník ZŠ	Děvčata + chlapci	Děvčata	Chlapci	Poměr chyb děvčata : chlapci
3.	2,06	2,11	2,00	1 : 0,9
5.	1,88	1,32	2,45	1 : 1,9

Volně převzato z Nováka (2002)

Autor (ibid.) vzhledem k těmto zjištěním doporučuje posuzovat výkony v diktátech od 4. ročníku se zřetelem k pohlaví, neboť u chlapců je procento výskytu chybně zapsaných slov téměř 1,6 vyšší než u děvčat.

Novák (2002) také poukazuje na to, že takový pohled na všeobecné, resp. zákonité rozložení úspěšnosti žáků při uplatňování gramatických dovedností v mateřském jazyce patrně neuspokojí eventuální očekávání jak některých odborných pracovníků, tak mnohých učitelů. Vystává tedy otázka, zda není pedagogickou veřejností trvale preferován nepřiměřený důraz na gramatické dovednosti, kterým však sotva mohou vyhovět slabě průměrně disponovaní žáci. Podprůměrní žáci jsou pak očekáváni jako žáci trpící poruchou pravopisu (Novák, 2002, s. 53).

4.1.5 Kvalitativní analýza písemného projevu

4.1.5.1 Úspěšnost v diktátech

Diktát představuje obtížnou úlohu a klade vysoké požadavky na vyspělost percepčně kognitivních funkcí, na kvality vizuomotorické a audiomotorické koordinace, to vše v časovém limitu, tak, jak je diktováno. Dosahovaná úspěšnost v diktátech 2. ročníku ZŠ je nejnižší ze všech. Ve 4. ročníku (obdobně i v 3. ročníku – pozn. autora) se jeví diktát obtížný jen pro skupinu problémových žáků. V 5. ročníku představuje diktát relativně snadný typ úlohy pro všechny výkonové kategorie žáků, kdy je dosahováno nejvyšší relativní úspěšnosti.

Dále se ukazuje, že průměrná kvalita osvojení pravopisu v českém jazyce u převážné části dětské populace na konci školní docházky je podmiňována hlavně kvalitami

všeobecných rozumových schopností a osobnostními dispozicemi, než jen vyspělostí percepčně kognitivních funkcí, jak je tomu na počátku školní docházky.

Při parciální diagnostice žáků s SPU na konci školní docházky nabývá na významu při kvalitativní analýze pravopisné úspěšnosti podíl výskytu specifických a nespecifických chyb (Novák, 2002, s. 49).

4.1.5.2 Analýza chyb

Při posuzování chyb ve zkoušce Diktát, akceptujeme z kvalitativního hlediska dva typy pravopisných chyb – specifické, tzn. chyby typické a charakteristické především pro probandy s vývojovou dysortografií, a chyby nespecifické, tj. všeobecně se vyskytující v dětské populaci, aniž by byl jejich, třeba i vysoký výskyt, spojován s vývojovou dysortografií. Proto není výskyt nespecifických chyb při jejich interpretaci považován za projev vývojové dysortografie.

4.1.5.3 Analýza grafického projevu

V této oblasti autor (ibid.) doporučuje posouzení kvality grafického projevu (velikost písma, urovňanost, kostrbatost, čitelnost, sklon), tempa psaní, úchopu a tlaku na pero. Ve výzkumu jsme však tyto aspekty nezohledňovaly. Při komplexním posuzování psaní je však nutné toto hledisko zhodnotit, jelikož již Matějček (2003) konstatoval, že kvalita rukopisu ovlivňuje úroveň pravopisu. Čím menší obtíže má dítě v samotné produkci písma, tím více pozornosti může věnovat pravopisu. Existuje tedy vzájemná závislost mezi grafickou stránkou písemného projevu a stránkou pravopisnou. Tuto skutečnost potvrdili ve svém výzkumu například i Kučerová, Kubín & Kucharská (2016).

4.2 Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 2. až 5. ročníků ZŠ – Caravolas, Volín (2005)

Tato baterie se skládá z osmi testů, které vyšetřují různé aspekty čtení, psaní a fonemického povědomí. Čtyři z testů jsou zadávány skupinově, další čtyři individuálně.

Vyšetření pomocí předkládaných testů slouží k dvěma účelům:

- 1) Umožnit rychle zhodnotit globální čtenářské a pisatelské dovednosti žáků ve třídě (pomocí skupinově zadávaných testů) a pomocí srovnání s ročníkovými normami identifikovat žáky s potížemi.
- 2) Umožnit získání podrobnějšího diagnostického profilu dětí z hlediska jejich analytického uchopení zápisu řeči, rychlosti rozpoznávání slov a jejich komponentů, chápání čteného, ortografických dovedností a jejich fonemického povědomí.

Všechny testy byly vyvinuty na základě materiálů vytvořených pro velkou studii vývojové dyslexie/dysgrafie u českých dětí stejných autorů z r. 2001 a jsou modelovány podle podobných nástrojů měření gramotnostních dovedností používaných u řady evropských jazyků. Výsledky české studie prokázaly, že děti s SPU dosahovaly významně nižších výsledků, než jejich vrstevníci u všech testů zahrnutých do této baterie (Caravolas, Volín, 2005).

Každý z testů obsahuje řadu položek, v nichž jsou specifické prvky manipulovány tak, aby přispívaly k rozrůznění jejich obtížnosti. My se podíváme, v souladu s tématem této práce, na popis a teoretické opodstatnění zkoušky pravopisných dovedností.

4.2.1 Standardizace

Baterie byla standardizována na vzorku čtyř set padesáti žáků druhých až pátých tříd, každý ročník byl tedy zastoupen zhruba stovkou dětí. Testování bylo prováděno na 6 základních školách v různých částech Prahy tak, aby bylo pokryto širší demografické a socioekonomické spektrum populace. Při výběru probandů bylo dbáno na to, aby

pocházeli z jednojazyčného českého prostředí a aby u nich nebyly diagnostikovány smyslové vady ani jiné neurologické nebo kognitivní poruchy.

Normy byly získány během prvního pololetí školního roku. Autoři (ibid.) do budoucnosti předpokládají rozšíření normativního vzorku pro každý ročník zapojením dětí z dalších oblastí Čech a Moravy, stejně tak jako vytvoření norem pro výkony v druhém pololetí školního roku.

4.2.2 Testy pisatelských dovedností

Součástí baterie jsou tři testy pisatelských dovedností, které mohou být zadávány skupinově nebo individuálně. První dva testy umožňují jak širší obecnou, tak úžeji zaměřenou diagnostiku potíží s konvenčním pravopisem. Pravopisný test 1 je určen pro žáky druhých, třetích a čtvrtých tříd; Pravopisný test 2 je obtížnější verzí pro žáky čtvrtých tříd, zejména je pak určen pro žáky pátých tříd. Tyto testy byly konstruovány se zřetelem ke školním osnovám, aby kromě přesnosti zápisu slova jako celku měřily také znalost grafotaktických, morfologických, syntakticko-paradigmatických pravidel a znalost slov s výjimečným pravopisem (viz v kapitole 3.2.3), a zachovaly i dovednost nižšího řádu, jakou je používání diakritických znamének, protože ta je u českých dyslektiků významným ukazatelem jejich potíží (Caravolas, Volín, 2005, s. 12).

Testy dovolují rychle určit podle ročníkových norem úroveň pisatelských dovedností dítěte, na druhou stranu však umožňují zaměřit se na specifické ortografické komponenty českého pravopisu. Tyto testy konvenčního pravopisu však nezahrnují žádný skór fonologického kódování, neboť jeho extrakce by byla vysoce spekulativní (Caravolas, Volín, 2005, s. 12). Tomuto problému byl pak věnován test Psaní pseudoslov, se kterým ale v tomto výzkumu nepracuji.

4.2.2.1 Pravopisný test 1 / Pravopisný test 2

Pravopisné testy 1 a 2 umožňují měřit globální ortografické dovednosti, ale také důkladněji prověřit jednotlivé komponenty těchto dovedností, jež jsou založeny na určitých složkách lingvistické kompetence a jsou nezbytné pro rozvoj správného zápisu slov. Tyto komponenty zahrnují převod fonému na grafém včetně pravidel pro psaní

diakritických znamének (vyučuje se v 1. ročníku), grafotaktická pravidla (vyučují se v 1. a 2. ročníku), a morfonologická pravidla (vyučují se ve 2. a 3. ročníku). Test 2 obsahuje mimo kritéria správného zápisu grafémů i ověření znalosti zápisu vybraných lexikálních jednotek a znalosti paradigmaticko-syntagmatických pravidel, nebo jinak řečeno externí gramatiky (viz výše), která jsou náplní látky ve 3. až 5. ročníku.

Oba testy obsahují shodně 30 slov zarámovaných do jednoduchých frází, které sémanticky přibližují jejich význam. Zapisují se však pouze vybraná slova. Slova byla vybírána tak, aby byla známá žákům daných ročníků, a frekvence jejich výskytu byla manipulována tak, aby se polovina položek vyskytovala často a polovina zřídka. Každé slovo je zaměřeno na jeden nebo více ortografických problémů.

4.2.3 Očekávaný výkon – chybovost

Explicitní vyučování jednotlivých typů pravidel v různých ročnících vede k tomu, že u jednodušších pravidel dochází ve 3. a 4. ročnících k výkonům s tzv. stropovým efektem, zatímco složitější pravidla nadále diferencují podle ročníku. Kromě toho se očekává, že výkony budou odrážet individuální rozdíly při osvojování pravopisu. Zejména dyslektické děti (termín je užíván jako zastřešující pojem pro žáky s SPU) s vážným fonologickým deficitem by měly dosahovat relativně nízkého skóru kódování, což by zase mělo vliv na pravopis specifických ortografických jednotek. Výkony dyslektiků se pohybovaly ve spodních deseti procentech daného ročníku, a dosahovaly podstatně horších výsledků u globálního skóru ortografické přesnosti, než jejich vrstevníci ve všech ostatních komponentech. Naproti tomu žáci s adekvátními fonologickými dovednostmi, ale slabí v náročnějších gramatických dovednostech, by měli naopak získat dobré skóre v jednotkách týkajících se grafotaktických pravidel nebo kódování grafémů, ale nízké skóre pokud jde o morfonologická pravidla.

Stejně tak u Pravopisného testu 2 je prvotním upozorněním na existující problémy nízký globální skór, zde zvaný *Celek*. Fonologické potíže mohou negativně ovlivňovat ostatní ortografické dovednosti. Naopak žáci s nenarušenými fonologickými schopnostmi, ale s malou schopností osvojovat si učivo z paměti, mohou vykazovat skór *Grafémy* v normálním rozpětí, ale budou mít mimořádně nízký výkon v lexikálních položkách.

Podobně žáci mající specifické těžkosti v chápání gramatických kategorií a syntaktických vazeb budou vykazovat mimořádně nízký skór z oblasti externí gramatiky.

4.2.4 Skórování a hodnocení

U pravopisných testů je sledováno několik skórů. Každý skór má v záznamovém archu vlastní sloupec.

Nejobecnějším skórem je tzv. Celek – správně zapsané slovo se uděluje 1 bod, za slovo s jakoukoliv pravopisnou odchylkou 0 bodů. Vzhledem k počtu slov je teoretické rozpětí 0–30 bodů.

Druhý skór je označen jako Grafémy a zachycuje počet správně zapsaných grafémů u každého slova. Grafémem je míněno písmeno včetně diakritického znaménka nebo kombinace písmen zachycující jednu hlásku (ch, ou, au, eu). Za chybu se počítá vynechání, záměna nebo přidání grafému; pro účely testu se za grafém také považuje mezera mezi slovy.

Třetí typ skóru sleduje jednotlivé systémové kategorie zápisu. Skór GT se týká grafotaktických problémů, skór M problémů morfonologických, skór L problémů lexikálních a skór E je vázáno na externí gramatiku zápisu. Za správně vyřešený problém dostává diagnostikovaný subjekt 1 bod.

Čtvrtý typ skóru je sledován pouze u 20 slov snadnější varianty pravopisného testu (Test 1) a týká se diakritických znamének.

Test obsahuje deskriptivní statistické údaje týkajících se sledovaných aspektů pro Pravopisný test 1 i 2. Udán je vždy průměrný výkon, směrodatná odchylka a variační rozpětí. Je zde možno porovnat jak výkony celých skupin žáků, tak jednotlivců. Test dále uvádí transformované hrubé skóry u každého uvažovaného ortografického aspektu pro 10., 25., 50., 75. a 90. percentil. Dále je k dispozici i transformace výkonů na standardizované skóry, které mají průměr 100 a směrodatnou odchylku 15.

5 SHRNUTÍ

Ze stručného popisu vývoje písářských dovedností jsme si mohli povšimnout, jaké nároky jsou při osvojování psaní na dítě kladeny a kolik proměnných může negativně na tento proces působit. Připomeňme např. faktory percepčně motorické zralosti, kognitivní úrovně a abstraktního myšlení, paměti i motivace, ale také způsoby výuky, rodinného a sociokulturního zázemí dítěte.

V současné době se setkáváme se dvěma hlavními modely vzniku obtíží – neuropsychologickým a psycholingvistickým. Na těchto základech vznikaly i dvě různé testové baterie pro odhalování žáků s SPU – baterie Nováka (2002) a Caravolas, Volína (2005).

I přesto, že výše popisované testy vycházejí každý z jiných teoretických modelů, a jsou i jinak strukturované, u obou lze kvantitativně zhodnotit dané výkony, a to v počtu správně zapsaných slov jako celků. Tyto výkony pak lze kvantifikovat v podobě percentilových pásem. Vybrané testy se shodují v určení hraniční úrovně sociálně přijatelného výkonu danou 10. percentilem. V obou testech je důraz kladen i na kvalitativní analýzu výkonů, která pomůže rozlišit specifický původ obtíží (ve smyslu SPU) od ortografických problémů vznikajících na jiném podkladě. Kvalitativní posouzení je podrobněji propracované v baterii Caravolas, Volína (2005), která má i tyto dílčí aspekty kvantifikované do percentilových pásem, resp. do standardizovaných skóre. U testové baterie Nováka (2002) se této výsady nedostává a je ponechána na zdatnosti a zkušenosti administrátora.

Je zde třeba také upozornit na to, že jejich standardizace proběhla již poměrně před delší dobou – u první z nich v roce 1999, u druhé pak v roce 2001. Ani u jedné nebylo standardizačním procesem pokryto celé území Čech, ale byly realizovány v určitém regionu – konkrétně v Pardubickém kraji a Praze. Dále je k úvaze, zda lze považovat takový výzkumný vzorek za dostatečně reprezentativní. Velikost standardizačních skupin nebyla ani u jedné z testů příliš početná – pro každý ročník zahrnoval něco přes 100 respondentů v Baterii Caravolas, Volína (2005), v Diagnostice Nováka (2002) necelých 200 respondentů.

Ani v jedné z baterií se nepočítá s bezchybným výkonem jako normou. Chyba sama o sobě není indikátorem potíží v pravopisu.

Novák (2002) zachytil rozdílné výkony mezi chlapci a děvčaty, které byly od 4. ročníku statisticky významné s poměrem chyb o 1,6 vyšší ve prospěch chlapců. Do třetí třídy se ale poměr chyb mezi chlapci a děvčaty dle něj neodlišuje. Caravolas a Volín (2005) ve svém výzkumu tyto rozdíly mezi pohlavími nepotvrdili.

Novákův test nediferencuje nadprůměrné výkony (tedy v pásmu 50.–100. percentilu). Caravolas, Volín (2005) sice tato horní pásma vymezují, ale upozorňují, že u vyšších ročníků dochází u jednodušších pravidel k tzv. stropovému efektu. Nicméně účelem ani jednoho z testů nebylo vyhledávání žáků s nadprůměrně rozvinutými pisatelskými dovednostmi, ale naopak depistáž žáků s potížemi. Tuto úlohu zdůrazňují zejména u svých Pravopisných testů Caravolas, Volín (ibid.) a dává je k dispozici i učitelům, právě pro účely odhalování dětí se zvýšeným rizikem neúspěšného rozvoje. Novák (2002) naopak zdůrazňuje, že izolovaná zkouška psaní by se neměla v zásadě využívat; lze ale jistě zvážit, zda by tuto úlohu také nemohla naplnit. Ani v jednom případě však diktáty nenahrazují didaktické testy.

Ve výzkumné části se nyní pokusím o posouzení písemného projevu žáků třetích a pátých tříd optikou těchto standardizovaných metod.

VÝZKUMNÁ ČÁST

6 VYMEZENÍ ZKOUMANÉ PROBLEMATIKY

6.1 Výzkumný záměr

Stále více slyšíme v médiích, ale i v odborných a pedagogických kruzích, že se výsledky našich žáků snižují. To mj. potvrzují i výsledky mezinárodních testů PISA, kterými mezinárodní organizace OECD srovnává patnáctileté studenty, kde sledujeme, že se úroveň českých studentů soustavně zhoršuje, a to od r. 2000, kdy se Česká republika tohoto testování účastní (Národní zpráva PISA, 2015).

Stejně tak i na poli poradenském, v rámci pedagogicko-psychologických poraden (PPP), registrujeme narůstající počet klientů s různými vzdělávacími potížemi. Jedním z nejčastějších výukových problémů řešených v PPP jsou obtíže v oblasti čtení a psaní. Můj výzkumný zájem je pak cílen na písemný projev.

Vzhledem k lokalitě, kde žiji a profesně působím, následně vyvstává otázka, zda mají na kvalitu těchto dovedností vliv i regionální specifika. Ústecký kraj je v celostátních statistikách vždy evidován jako kraj s nejnižší vzdělanostní úrovní (ve smyslu dosaženého stupně vzdělání) a následně i s vysokou nezaměstnaností. Zároveň se také jedná o region s největší koncentrací sociálně vyloučených lokalit (Vzdělávání pro konkurenceschopnost, 2007).

Z těchto důvodů jsem chtěla zmapovat, jaká je úroveň žáků v pravopisných testech, a sledovat, jestli jsou významné rozdíly mezi sledovanou populací a standardizovanými normami, ale také zda existují rozdíly mezi jednotlivými typy škol dle jejich charakteristik. K těmto účelům jsem využila dva rozdílné typy pravopisných zkoušek. V poradenské praxi využíváme pro posouzení pravopisných dovedností různé diagnostické nástroje. Mezi nejčastěji využívané patří, jak již bylo uvedeno v teoretické části této práce, zkoušky Nováka (2002) a Caravolas, Volína (2005). V rámci nich mj. získáváme obraz o pisatelských dovednostech testovaných jedinců. Poradenský

pracovník se ale nutně musí ptát, jestli jsou obě metody ve svých výstupech srovnatelné. Případně, má-li při hodnocení zohlednit, z jaké oblasti (regionu, školy) žák přichází.

Dalším problémem, se kterým se v poradnách potýkáme, je, že se velmi těsně prolínají potíže žáků ze sociokulturně znevýhodněného prostředí a žáků se specifickými poruchami učení. Zajímalo mne tedy, jestli je možné odlišit kvantitativně, anebo alespoň kvalitativně, pravopisné výkony žáků, kteří mají sice výrazné problémy, ale nebudou způsobeny jednoznačně specifickou vývojovou poruchou učení, ale jinými, spíše vnějšími vlivy.

Výzkumná snaha byla dále zaměřena na posouzení, s jakou kvalitou se daří žákům pravopisné dovednosti si osvojit. Zda se typy chyb odlišují v jednotlivých sledovaných skupinách a zejména, jaké jsou typické chyby u žáků jednotlivých skupin, zejména pak u žáků se specifickou poruchou učení.

Výběr věkových kategorií (3. a 5. ročník) byl pro tento výzkum volen tak, aby měli žáci dostatečné zkušenosti se psaním a měli již znalost základních pravopisných pravidel. V těchto ročnících můžeme zároveň již vyloučit vliv začátečnických obtíží, které se dočasně mohou objevovat u žáků v nižších třídách ve vyšším procentu, ale nemusí nutně vyústit v dlouhodobé obtíže.

Vývoj písařských dovedností je považován za dlouhodobý a náročný proces. Obecně ale očekáváme, že koncem prvního stupně je tento děj v základní podobě ukončen. Zajímalo mne tedy, jestli se postupná automatizace psaní a systematický vliv výchovně-vzdělávacího procesu projeví snižováním pravopisné chybovosti ve vyšším (resp. pátém) ročníku. A opačně, zda je statisticky významně vyšší chybovost v ročníku třetím. Zvážíme, jestli je reálné očekávat u žáků 1. stupně ZŠ bezchybně psaný diktovaný text, tak jak se o to vzdělávací instituce (marně) pokoušejí.

6.2 Cíle a výzkumné otázky

Cílem této práce tedy bylo jednak ověření, zda mají dva rozdílné standardizované testy obdobnou vypovídající hodnotu a také celkové ověření pravopisných dovedností žáků třetích a pátých tříd ve vztahu k jejich regionu a dalším dílčím charakteristikám.

Současně jsem si stanovila za cíl ověřit, jaká je běžná chybovost žáků sledovaných ročníků, zda jsou rozdíly mezi chlapci a děvčaty ale i mezi jednotlivými ročníky.

Výzkumné otázky pro tuto práci jsou:

Liší se výstupy v pravopisném testu Caravolas, Volína (dále již PTC) a diagnostickém testu Nováka (dále již DTN), nebo jsou srovnatelné?

Pokusím se tímto způsobem porovnat zvlášť výsledky žáků třetích tříd a zvlášť pátých tříd. Budou k tomu využita různá kritéria – porovnání průměrů a směrodatných odchylek, ale také křížové srovnání u jednotlivých probandů, ke zjištění vzájemné shody obou výsledků.

Zkoumanou kohortou jsou i klienti PPP a žáci speciální třídy pro žáky s SPU. A proto pokládám výzkumné otázky: **Jak se daří v jednotlivých testech poruchu odhalit? Jsou obě metody stejně spolehlivé? Jak se v rámci sledovaných ročníků mění pravopisné projevy žáků s SPU?**

Další otázka zní: **Jaké jsou rozdíly v pravopisných dovednostech mezi žáky jednotlivých typů škol, resp. tříd?** V rámci každého ročníku vzájemně porovnám výkony žáků ve třídě „běžné“, „okrajové“ a „jazykové“, (blíže v kapitole 7.1 Charakteristika a popis vzorku). Současně každou takovou skupinu porovnám s výsledky žáků s SPU.

Vypovídá percentuální chybovost o rozdílech mezi třetími a pátými třídami? Existuje rozdíl v percentuální chybovosti mezi chlapci a dívkami?

Zajímaly mne dále kvalitativní parametry pisatelských dovedností ve sledovaných skupinách, a proto zjišťuji – **Liší se typy chyb v jednotlivých sledovaných skupinách?**

6.3 Hypotézy

Z výše nastolených výzkumných otázek vyplývají následující hypotézy:

H 1: Předpokládám, že výstupy standardizovaných zkoušek pravopisných dovedností – PTC a DTN – budou mezi sebou srovnatelné. Výzkumem tuto domněnku potvrdíme nebo vyvrátíme. Z tohoto předpokladu vycházíme při diagnostickém procesu, proto bude potvrzení této hypotézy pro praxi velmi cenné.

H 2: Ověříme také potencialitu obou testů odhalit poruchu, porovnáme míru vzájemné shody ve výsledcích testů. Předpokládám, že by se měly oba testy v určení výkonových pásem vzájemně shodovat, především pak v určení deficitu (SPU), protože v praxi se na tento předpoklad opět spoléháme.

H 3: Předpokládám, že by se úroveň pravopisných dovedností neměla u výzkumného souboru lišit oproti daným normám. Výzkumem tuto domněnku potvrdíme nebo vyvrátíme. Tuto hypotézu ověříme zvlášť u žáků třetích tříd (H 3.1) a zvlášť u žáků pátých tříd (H 3.2). Tato hypotéza opět koresponduje s očekávanými vlastnostmi testů.

H 4: Počítáme s nulovou hypotézou při porovnávání úrovně pravopisných dovedností mezi jednotlivými sledovanými skupinami. Nepředpokládáme tedy statisticky významné rozdíly mezi jednotlivými školami, jelikož se počítá s celostátně shodnou úrovní kvality vzdělávání. Zde bylo stanoveno několik dílčích hypotéz, které pro snadnější statistické zpracování stavíme všechny na nulové hypotéze, tedy vycházíme z předpokladu, že nebudou mezi nimi rozdíly, i když v praxi s těmito rozdíly spíše počítáme.

H 4.1: Podíváme se na výkony dětí ze třídy pro žáky s SPU a klienty PPP.

H 4.2: Porovnáme žáky „dyslektické“ třídy s výkony žáků třídy „běžné“.

H 4.3: Porovnáme žáky „dyslektické“ třídy s výkony žáků třídy „jazykové“.

H 4.4: Porovnáme žáky „dyslektické“ třídy s výkony žáků školy „okrajové“.

H 4.5: Porovnáme klienty PPP s žáky třídy „běžné“.

H 4.6: Porovnáme klienty PPP s žáky třídy „jazykové“.

H 4.7: Porovnáme klienty PPP s žáky třídy „okrajové“.

H 4.8: Budeme sledovat výkony mezi třídou „jazykovou“ a „běžnou“.

H 4.9: Porovnáme výkony žáků školy „okrajové“ a žáky „běžné“ třídy.

H 4.10: Porovnáme výkony žáků školy „okrajové“ a žáky třídy „jazykové“.

H 5: Vyslovuji hypotézu, že percentuální chybovost bude ve třetích ročnících větší, než v ročnících pátých. Počítáme s tím, že díky působení školského vzdělávacího systému by měla kvalita pravopisných výkonů narůstat, mělo by docházet k automatizaci procesu psaní. Výzkumem hypotézu potvrdíme, či vyvrátíme.

H 6: Ověříme také hypotézu, zda chlapci chybují více než děvčata, tak jak uvádí ve svém manuálu Novák (2002).

7 METODIKA PRÁCE

7.1 Charakteristika a popis výběrového souboru

Pro volbu výzkumného vzorku byl zvolen víceetapový shlukový výběr. Rozhodující proměnnou pro zařazení do výzkumu bylo, že respondent navštěvuje 3. nebo 5. ročník. Věk nebyl podstatným ani zohledňujícím kritériem. Další proměnnou byl zvolený region. Jak již zaznělo v úvodu, vybrala jsem takový, který je obecně uváděn do souvislosti s početnou sociokulturně znevýhodněnou populací – tedy Ústecký kraj. V rámci něj jsem pak cílila na Chomutovsko, a to proto, že v něm již řadu let působím v oblasti školního poradenství a místní školský terén tak poměrně dobře znám.

V rámci této lokality jsem díky její znalosti mohla vytipovat třídy s následujícími proměnnými: do výzkumného vzorku byla vybrána škola z okrajové části Chomutova, kde lze předpokládat vyšší koncentraci žáků sociokulturně či socioekonomicky znevýhodněných (tato třída je označena pracovním názvem „**okrajová**“, **uváděna příp. pod zkratkou OT**). Dále jsem do výzkumu zařadila školu s třídami s rozšířenou výukou jazyků (sídlištní škola v Chomutově), kde se dá očekávat, že budou žáci spíše s lepšími studijními předpoklady (do této třídy je žák zařazen na základě přijímacích zkoušek realizovaných na konci druhé třídy; rozšířená výuka jazyků je realizována od 3. ročníku)¹⁾. Pracovním názvem je tato třída označena jako „**jazyková**“, **uváděna příp. zkratkou JT**). Další školu jsem náhodně vybrala v rámci jiného menšího města v okolí Chomutova – v Kadani. Tato základní škola je obecně chápána jako škola bez jakýchkoliv specifik (označena pracovním názvem „**běžná**“ **nebo též BT**).

1) Výroční zpráva školy z r. 2015/2016 uvádí: „Od otevření školy v roce 1984 probíhala ve vybraných třídách od třetího ročníku rozšířená výuka cizích jazyků. Tradici nadstandardní jazykové výuky se snažíme udržovat i v současné době, i když je to stále složitější, neboť v Chomutově a Otvicích fungují soukromé základní školy, které jsou stále častěji vyhledávány rodiči, kteří nechtějí ponechat své dítě na sídlištní škole.“ Z této zprávy vyplývá, že i přesto, že se realizuje přijímací řízení do těchto tříd, jsou jejími žáky zpravidla děti převážně z obvodu školy, případně přilehlého okolí, a nemá jednoznačně „prestížní“ charakter – pozn. autora.

Výzkumný vzorek byl také doplněn skupinou respondentů ze speciální třídy ZŠ, určené pro žáky se specifickými poruchami učení a chování – označena pracovním názvem „**dyslektická**“, **nebo též DT**. Tato základní škola je opět ve městě Chomutov.

V době realizace sběru dat bylo také současně nasbíráno několik protokolů **klientů PPP (označovaných též jako KP)**, kteří splňovali ročníkové kritérium a byli v tomto období vyšetřeni v PPP z důvodu výukových obtíží s podezřením na SPU. Tito klienti současně pocházeli z cílové lokality (nejčastěji z Kadaně, Chomutova, Bíliny).

Tabulky 4 a 5 uvádějí počty jednotlivých respondentů ve sledovaných typech tříd pod jejich zkratkami. Celkové počty žáků zahrnutých do tohoto výzkumu v jednotlivých ročnících uvádějí poslední sloupce tabulek.

Tab. 4 Počty respondentů

Typ školy Ročník	BT	JT	OT	Celkem
3.	29	20	25	74
5.	24	25	20	69

Tab. 5 Počty respondentů s SPU

Respondenti Ročník	DT	KP	Celkem dětí s SPU
3.	10	11	21
5.	8	10	18

7.2 Metodologie výzkumu

7.2.1 Zvolená metoda

Jak již bylo řečeno, k výzkumu byly využity standardizované testy pravopisných dovedností převážně určených pro diagnostiku specifických poruch učení v rámci

vyšetření v pedagogicko-psychologických poradnách. Zaměřila jsem se na izolované zkoušky diktátů, tedy DTN a PTC, které jsou podrobně popsány v teoretické části této práce.

Jednotliví respondenti zaznamenávali diktáty na oboustranný záznamový arch o velikosti A4 s řádkováním 1 cm, vytvořený cíleně pro tyto účely. Každý z diktátů byl zaznamenán na jednu stranu archu; z každé strany záznamového listu byl podle instrukcí psán jeden diktát.

7.2.2 Průběh sběru a vyhodnocení dat

Sběr dat byl naplánován na období prvního pololetí školního roku 2016/2017. Konkrétně bylo testování realizováno od poloviny října do poloviny prosince 2016. Toto období bylo voleno v souladu s dobou standardizace PTC (období standardizace Diktátu Nováka (2002) není manuálem přesně definováno).

Sběr dat jsem realizovala osobně, pouze u části respondentů z řad poradenských klientů jsem oslovila některé kolegy k součinnosti při administrování testů.

U vytipovaných škol jsem nejprve oslovila jejich vedení, abych je seznámila s účelem výzkumu a požádala je o spolupráci. Následně byli kontaktováni i jednotliví vyučující, zda by souhlasili s realizací výzkumu právě v jejich třídách. Všichni oslovení se spoluprací souhlasili.

Při sběru a zpracování dat bylo dbáno na dodržování etických zásad. Proto byli rodiče žáků vybraných tříd přes školu písemně informováni o realizaci testování, o jeho účelu, anonymním a dobrovolném charakteru a možnosti sběru dat se neúčastnit. Zároveň byla dána rodičům možnost se následně v určeném časovém horizontu dozvědět celkový výkon třídy v oblasti pravopisu prostřednictvím třídních učitelů, kterým byly posléze obecné výsledky třídy sděleny. Tyto výsledky udávaly, kolik žáků dané třídy podalo očekávaný výkon a jsou tedy bez potřeby další intervence, dále pak bylo uvedeno, kolik žáků dosáhlo podprůměrný výkon a zasloužili by si další sledování. Konečný údaj poskytoval informaci, kolik žáků podalo výkon pod sociálně únosnou normou, a vyžadovalo by tak nutně zvýšenou stimulaci.

Ve všech třídách proběhl sběr dat v dopolední výuce, v rámci jedné vyučovací hodiny (zpravidla 1. nebo 2. vyučovací hodina). U klientů PPP proběhlo zadání výzkumných diktátů též v dopoledních hodinách při komplexním vyšetření.

Před vstupem do tříd bylo rozhovorem s třídní učitelkou mapováno, zda je některý žák třídy veden jako žák se speciálními vzdělávacími potřebami anebo s nějakým smyslovým handicapem. Z těchto důvodů pak byli tři respondenti ze vzorku vyřazeni (diktáty sice psali, ale bezprostředně po napsání byl protokol takového žáka označen a posléze ze zpracovávaných dat vyňat). Někteří žáci byli školou před naší intervencí navrženi na vyšetření v PPP, ale vzhledem k tomu, že ještě diagnostikou neprošli, byli ve výzkumném vzorku ponecháni.

K jiným faktorům, které by mohly negativně ovlivňovat kvality psaní – jako např. úroveň paměti či intelektu, nebylo přihlíženo, jelikož záměrem práce bylo právě vytvoření reálného průřezu kvality psaní napříč všemi vrstvami místní školní populace.

Před samotným testováním byli respondenti stručně seznámeni s účelem práce. Bylo jim zdůrazněno, že výkony nejsou na známku, a že žádným způsobem výsledek diktátu neovlivní jejich hodnocení ve škole. Byli upozorněni, že je testování anonymní. Měli na svém záznamovém archu pouze označit své pohlaví (chlapec/dívka).

Jako první byl diktován DTN. Po malé přestávce, ve které byli jednotliví účastníci mj. vyzváni k protažení a také uvolnění píšící ruky, byl zadán druhý text PTC. Žáci psali svým psacím náčiním, bylo pouze doporučeno, aby nepsali gumovacímí pery anebo, v případě jeho použití, aby negumovali.

Diktát, resp. pravopisný test, byl použit v jeho základní podobě, bez jakýchkoliv úprav. Byly dodrženy instrukce tak, jak jsou popsány v jednotlivých manuálech. Znění jednotlivých diktátů je uvedeno v příloze 1.

Dalším krokem bylo nasnímané diktáty vyhodnotit. Vzhledem k počtu respondentů to nebyla snadná záležitost.

Určitým handicapem při vyhodnocování bylo, že zadávané testy nemají shodná hodnotící kritéria. DTN je kvantitativně posuzován pouze z hlediska počtu správně, resp. chybně zapsaných slov – tedy každé správně zapsané slovo je hodnoceno jedním bodem jako celek. Další hodnoty pak Novák (2002) doporučuje posuzovat kvalitativně, tudíž nejsou pro jednotlivé typy chyb stanoveny normy. Proti tomu PTC je propracován v hodnocení podrobněji a umožňuje zhodnotit kromě tzv. celků i počty všech správně zapsaných grafémů, a dále v Pravopisném testu 1 posoudit dále zvlášť oblast grafotaktiky, morfologie a diakritiky. V Pravopisném testu 2 pak lze kromě celků a grafémů zvlášť zhodnotit ještě oblast lexikálních znalostí a externí gramatiky.

Vzhledem k této vnitřní nejednotnosti hodnocení jednotlivých typů diktátů jsem se rozhodla nejprve posuzovat jediné společné kritérium pro všechny texty, a tím byly celky – tedy počty správně, resp. chybně zapsaných slov.

Každému respondentovi byl přidělen identifikační kód, který označoval jeho pořadové číslo, ročník, pohlaví a typ školy, ze které pocházel. Ke každému takto označenému respondentovi byl zaznamenán jeho celkový počet chyb v jednom i druhém diktátu. Tyto hrubé skóre jsem pak přepočítala na procentuální úspěšnost. Takto zpracovaná data byla podrobena statistické analýze dat pomocí programovacího jazyka R, verze 3.0.2, který je pro tyto účely určen.

Při ověřování získaných dat se standardizovanými normami jsem narazila na nepříznivou skutečnost, že technický manuál Nováka (2002) postrádá základní statistické údaje (průměry a směrodatné odchylky) právě u zkoušky psaní, což celkové vyhodnocení zkomplikovalo.

8 NÁLEZY A INTERPRETACE

8.1 Porovnání výstupů DTN a PTC (H 1)

Z popisu jednotlivých testů (výše) je patrné, že každý je sestaven dle jiných kritérií, má odlišnou strukturu i rozdílné hodnotící parametry. Rozložení hodnot u PTC kopíruje Gaussovu křivku normálního rozložení (grafy 11, 12), kdežto výkony DTN nikoliv (grafy 9, 10). Metodu PTC si dovoluji hodnotit jako více psychometricky a lingvisticky propracovanou. Je vyvážená po stránce obsahové (koresponduje více se školními osnovami) i svým rozsahem. DTN takto pregnantně sestaven není, přesto se v praxi jako diagnostický nástroj osvědčuje a zkušenější praktik z něj dokáže vytěžit řadu užitečných informací. Tím více mne potěšilo, že tento výzkum ukázal, že *oba testy mezi sebou významně korelují*.

U žáků třetí třídy se mezi výstupy PTC a DTN jedná o významnou shodu. Pro přesnost uvádím statistické parametry, které nález dokládají: $r = 0,79$ ($t = 12,676$; $p < 0,0001$; $df = 95$). V 5. třídě jsou výsledky obdobné: $r = 0,67$ ($t = 8,648$; $p < 0,0001$; $df = 89$). V obou případech jsou testy srovnatelné a je možné spolehnout se na to, že predikují stejnou či podobnou skutečnost.

8.2 Vzájemné shody ve výsledcích testů DTN a PTC (H 2)

Výše zmíněné údaje ukazují, že v součtu jednotlivých výsledků se oba testy ve svých měřeních shodují. Chtěla jsem se však přesvědčit, že testy korelují i u jednotlivých nálezů. Pomocí testu dobré shody jsem křížově porovnála, v kolika procentech se výsledky shodují v konkrétních pásmech výkonu u jednotlivých respondentů a v kolika procentech se nálezy rozcházejí.

V případě, že jsem hodnotila shodu přísněji a označila jsem za rozdílné výsledky rozcházející se již o jedno výkonové pásmo (míněno defekt, podprůměr, průměr, nadprůměr, vysoký nadprůměr, které odpovídají percentilovým pásmům 10., 25., 50., 75. a 90. percentil), tedy o -1 směrodatnou odchylku, ukázalo se, že výkony se rozcházejí cca v 50 %. Pro jednotlivé ročníky uvádím přesné percentuální rozdíly v

tabulce 6. Toto porovnání bylo provedeno v rámci běžné populace. U klientů PPP a žáků speciální třídy jsou výsledky porovnány zvlášť. Jako pozitivní výsledek jsem označila ten, který odpovídal normalitě, negativní pak ve smyslu oslabení až deficitu. V případě, že oba výkony byly v rámci spektra normy, ale lišily se konkrétním pásmem (nadprůměr, průměr, podprůměr), byl slabší výkon přiřazen k výsledku negativnímu (např. nadprůměr vs. průměr, průměr vs. podprůměr).

Tab. 6 Percentuální výskyt shodných a rozdílných (o -1 SD) výsledků – běžná populace

Výsledky DTN	Výsledky PTC	3. ročník – % (N = 74)	5. ročník – % (N = 69)
pozitivní	pozitivní	29,2	31,9
pozitivní	negativní	15,3	14,5
negativní	pozitivní	29,2	37,7
negativní	negativní	26,3	15,9

Celková shoda v pozitivním či negativním výsledku: 3. roč. **55,5 %**, 5. roč. **47,8 %**

Rozdílné výsledky o -1 SD (+/- či -/+): 3. roč. **44,5 %**, 5. roč. **52,2 %**

Ze získaných údajů je patrné, že DTN má větší tendenci hodnotit přísněji – tedy sledujeme větší výskyt rozdílu negativní DTN vs. pozitivní PTC. V opačném směru (PTC negativní x DTN pozitivní) se tento jev objevuje zejména v přesnější diferenciaci průměrných až nadprůměrných výkonů. Pro rozlišení v těchto pásmech není DTN dostatečně citlivý a v podstatě mezi 50. a 100. percentilem nediferencuje. Rozdíly v rozsahu jedné směrodatné odchylky můžeme nejen z tohoto důvodu, ale např. i z důvodu chyby měření apod., považovat za nesměrodatné. Podrobila jsem proto údaje další analýze, ve které jsem zacílila na rozpory o -2 SD. Těchto rozdílu bylo ve výzkumném vzorku již o dost méně a jejich celkový podíl činil kolem 18 % – podrobněji viz v tabulce 7. V drtivé většině se jednalo opět o rozdíl negativní výkon v DTN proti pozitivnímu výkonu v PTC. Lze však zhodnotit, že procento shody 82 % můžeme posuzovat za funkční a oba testy je tak možné považovat za rovnocenné. Ze statistického hlediska se jedná o vysokou míru shody ($\chi^2 = 29,34$; $df = 1$; $p < 0,0001$). *Hypotéza, že oba testy měří shodně je tedy potvrzena.*

Tab. 7 Percentuální výskyt rozdílů mezi testy o -2 SD

Výsledky DTN	Výsledky PTC	3. ročník – %	5. ročník – %
pozitivní	negativní	1,4	2,9
negativní	pozitivní	15,3	18,8

Jiné poměry sledujeme ve výkonech žáků třídy speciální a skupiny klientů PPP. V rámci nich je procento shody mezi oběma testy významně vysoké – viz v tabulce 8. Vidíme, že vzájemná shoda je v 90 % ve třetích třídách a v pátých ročnících 70 %.

Rozdíly o 2 směrodatné odchylky se vyskytly jen u klientů PPP (u žáků DT se nevyskytly) v celkovém součtu 14 % a to výhradně v modelu negativní DTN x pozitivní PTC. Je však jisté, že míra shody je v této skupině stále vysoká. Z toho lze odvodit, že *obě metody hodnotí SPU podobně*.

Tab. 8 Poměry shodných a rozdílných (o -1 SD) výsledků mezi testy – žáci s SPU

Výsledky DTN	Výsledky PTC	3. ročník – % (N = 21)	5. ročník – % (N = 18)
pozitivní	pozitivní	0	10
pozitivní	negativní	9,5	5
negativní	pozitivní	0	25
negativní	negativní	90	60

8.3 Rozdíly mezi standardizovanými normami a vzorkem (H 3)

Zde již přichází na řadu porovnání výsledků žáků sledovaného regionu (bez žáků DT a KP) a standardizovaných norem. Výkony porovnáváme pouze v rámci testu PTC, jelikož u DTN nejsou dostupné kompletní statistiky v jeho technickém manuálu a nelze tudíž přesný propočet provést.

Při této analýze se ukázalo, že výkony sledované skupiny jsou oproti normám slabší. Zejména pak u žáků třetích tříd se ukazuje statisticky významný rozdíl ($t = -4,565$; $p < 0,001$) v neprospěch zkoumaného vzorku. Je tedy evidentní, že pravopisné výkony jsou v rámci tohoto regionu oproti normám signifikantně oslabené – viz v grafu 1. Z grafu je patrné, že *výkony jsou přibližně o jedno pásmo slabší*. Tedy to, co v normách vychází jako průměrný výkon, se v našem vzorku stává výkonem lehce nadprůměrným a stejně tak výsledek, který by se dle norem stal již výsledkem deficitním, ve sledované skupině postačuje na podprůměrný výsledek.

Podobný trend je možné sledovat ve výsledcích DTN – graf 3. Tak například tři chyby znamenají v normách již podprůměrný výkon (25. percentil), ve sledované skupině však výsledek odpovídá dobré normě (50.–60. percentil), a to shodně ve třetím i pátém ročníku (graf 4). To, co je již v normách Nováka (2002) považováno za sociálně neúnosný výsledek (hranice 10. percentilu, odpovídající v obou ročnících 6 chybám), je pro sledované žáky výkonem lehce podprůměrným (25.–35. percentil). Jak již ale bylo řečeno výše, nelze tento nález statisticky podpořit.

Proti tomu v pátých ročnících v PTC již statisticky *významný rozdíl mezi normami a výzkumným vzorkem nenacházíme* ($t = -1,648$; $p = 0,1011$) – graf 2.

Čím si však vysvětlit dorovnání výkonů v 5. ročníku u PTC? Zde můžeme spekulovat o dopadech regionálních specifik (nižší socioekonomická úroveň obyvatelstva a větší počet sociokulturně znevýhodněných), kdy se můžeme domnívat, že dítě vstupuje do školy méně připravené, s většími nedostatky, a proto potřebuje delší dobu na dorovnání takových rozdílů. Pozvolněji, ale přeci jen, se vlivem systematického vzdělávání daří výkony dorovnat. Tak jako většina žáků překonává počáteční obtíže v osvojování gramotnosti v rámci 1. či maximálně 2. třídy, u sledované populace se zřejmě toto období o něco více prodlužuje. Přesto tuto domněnku nelze zobecnit, protože výzkumný vzorek není dostatečně reprezentativní a nebyly v něm zohledněny další proměnné, které mohly výsledky negativně ovlivnit.

Pro posouzení výkonů žáků 5. ročníku v DTN nemáme statistické podklady, na grafu 4 jsou ale stále patrné rozdíly mezi výsledky sledovaného vzorku a normami.

Rozložení výkonů výzkumného vzorku (bez klientů PPP a žáků DT) můžeme také názorně sledovat na histogramech v příloze, které jsou vytvořeny pro každou metodu a každý ročník zvlášť – grafy 9–12.

8.4 Úroveň pravopisných dovedností v návaznosti na typ školy/třídy (H 4)

Velmi zajímavé výsledky nacházíme i při porovnání pravopisných výkonů u jednotlivých typů tříd. Výsledky sledovaných skupin názorně zobrazují boxploty v grafu 5 a 6, které jsou vytvořeny pro 3. a 5. ročník v metodě PTC; graf 7 a 8 ukazuje boxploty pro 3. a 5. ročník zvlášť v DTN.

8.4.1 „Dyslektická“ třída vs. klienti PPP (H 4.1)

Jak z boxplotů vidíme, nejslabší výsledky nacházíme u žáků DT. Hned druhou nejslabší skupinou jsou klienti PPP. I přesto, že se zdají výsledky KP o něco málo lepší, *statisticky významný rozdíl mezi těmito dvěma skupinami nenacházíme*, a to jak v rámci diagnostických metod, tak ani mezi jednotlivými ročníky. Signifikantní rozdíl se objevil pouze u žáků 3. ročníků v DTN, kde jsou na hladině významnosti $p < 0,05$ v neprospěch žáků DT. V 5. ročníku již statisticky významné rozdíly v DTN už ale nenacházíme.

8.4.2 „Dyslektická“ třída vs. ostatní skupiny (H 4.2 – H4.4)

Při porovnání DT se třídou „jazykovou“, „běžnou“ i „okrajovou“ se prokázaly ve všech ročnících i metodách (DTN a PTC) významné rozdíly, a to na vysoké hladině významnosti $p < 0,001$. Mezi DT a OT byl v 5. ročníku PTC statisticky významný rozdíl $p < 0,01$.

Osobně jsem předpokládala, že by se rozdíly mezi třídou „dyslektickou“ a ostatními skupinami mohly v pátém ročníku díky specializovanému přístupu a systematické nápravě v rámci výuky snižovat, bohužel se ale tento předpoklad nepotvrdil. Slabé

výkony DT můžeme názorně sledovat i na boxplotech v grafech 5–8, kde vidíme v rámci obou ročníků významně oslabený ortografický výkon oproti všem ostatním sledovaným skupinám.

Můžeme opět diskutovat, zda ke zlepšování výkonů nedochází v důsledku závažnosti vývojové poruchy učení, kvůli které byli žáci do specializované třídy vřazeni, nebo svůj podíl má i způsob, jak se k těmto dětem v daných třídách přistupuje. Praktická zkušenost nasvědčuje spíše „šetřivému“ přístupu, díky kterému pak může docházet k systematickému „podvzdělávání“ a fixování potíží. Můžeme ale také uvažovat o tzv. teorii „otevírajících se nůžek“, která by mohla vstupovat do hry. Na tu mj. upozorňuje např. Kucharská (2014), která v prezentaci výsledků longitudinálního mezinárodního projektu ELDEL–WP2 popisuje podobné zjištění. V tomto projektu se u žáků s rizikem dyslexie ukázalo, že čím jsou starší, tím více vystupují jejich problémy do popředí. Především pak právě ve psaní jejich problémy výrazně narůstají (Kucharská, 2014, s. 209, 210).

8.4.3 Klienti PPP vs. „běžná“ a „jazyková“ třída (H 4.5, H 4.6)

V tomto srovnání vychází ve všech případech signifikantní rozdíl v neprospěch klientů PPP. Mírně se pouze liší mezi ročníky a testy úroveň významnosti. Statistiky se pohybují od vysoce významného rozdílu na hladině $p < 0,001$ v 5. ročníku DTN v porovnání s BT i JT, po rozdíly na menší hladině významnosti ($p < 0,05$) pro diktáty PTC. Je však evidentní, že *oba diktáty jsou v obou ročnících spolehlivým ukazatelem potíží v pravopisu.*

8.4.4 Klienti PPP vs. žáci školy „okrajové“ (H 4.7)

V případě porovnání pravopisných výkonů poradenských klientů s SPU s výsledky žáků OT, docházíme k velmi zajímavému zjištění. *Mezi těmito skupinami signifikantně významné rozdíly zpravidla nenacházíme!* Statisticky významný rozdíl je jediné v případě 5. ročníku v DTN na menší hladině významnosti ($p < 0,05$) v neprospěch

klientů PPP. Pro posuzovatele pak v těchto případech vzniká riziko falešně pozitivního či falešně negativního zhodnocení specifických dysortografických potíží. Podobnost výsledků obou zmiňovaných skupin, může ale také nahrávat tezím uvedeným v teoretické části této práce – tedy, že socioekonomické znevýhodnění může být následkem rodového zatížení specifickou poruchou učení a mohou se vyskytovat souběžně (Law, Rush, Schoon et al., 2009). Přesněji řečeno, ukazuje se, že SPU může být jeho příčinou a tudíž by se nemělo u dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí riziko specifické poruchy podceňovat či dokonce zcela zamítat.

8.4.5 Třída „jazyková“ vs. „běžná“ (H 4.8)

V rámci těchto skupin bychom očekávali lepší výkony žáků třídy s rozšířenou výukou jazyků, protože předpokládáme, že jsou do ní vybíráni žáci s lepšími studijními předpoklady. Připomínám ale, že zájem o zařazení dětí do této třídy je dle údajů školy rok od roku nižší a výběrovým sítím tak zřejmě projdou i žáci se slabšími dispozicemi, tedy spíše „jen“ na základě projeveného zájmu o zařazení do této třídy.

Výsledky výzkumu tuto tezi posilují, protože se neprokázal signifikantní rozdíl mezi BT a JT napříč metodami ani ročníky.

8.4.6 Třída „okrajová“ vs. „běžná“ a „jazyková“ (H 4.9, H 4.10)

Mezi těmito skupinami se výsledky v jednotlivých testech a ročnících různí. V případě PTC ve třetím ročníku nenacházíme signifikantní rozdíly mezi OT a „běžnou“ či „jazykovou“ třídou. V 5. ročníku je pak naznačen trend výkonu v neprospěch žáků školy okrajové při porovnání s BT ($p = 1,054$). V porovnání s JT je propad výsledků třídy „okrajové“ významnější ($p = 0,01$). V DTN ve 3. ročníku také nejsou signifikantní rozdíly ve srovnání s BT ani JT. V 5. ročníku je rozdíl pouze mezi žáky „okrajové“ školy a třídou „jazykovou“ při $p < 0,05$.

To můžeme vysvětlit dvojím způsobem. Buď se tedy zvyšuje náskok žáků jazykové třídy v pravopisných dovednostech anebo se u žáků sociálně znevýhodněných lehce

prohlubují vzdělávací nedostatky ve vyšších ročnících. Při sledování grafů s boxploty (grafy 5–8) se zdá reálnější první varianta.

8.5 Úroveň pravopisných dovedností v návaznosti na ročník a pohlaví

8.5.1 Míra chybovosti ve třetích a pátých ročnících (H 5)

V rámci tohoto cíle bylo mým původním záměrem ověřit, zda dochází s délkou vzdělávání ke snižování chybovosti v písemném projevu. Při zpracování dat však vyplynulo, že toto porovnání nebude korektní, a to z několika důvodů. Jednak je každý diktát obsahově jiný; v případě DTN se liší i rozsahem slov (33 slov ve 3. ročníku x 55 slovům v 5. ročníku). V případě PTC je text konstruován s lepšími psychometrickými vlastnostmi, a tudíž v obou verzích jeho výkony odpovídají normálnímu rozložení hodnot v populaci. Mezi PTC tak není ve 3. a 5. ročníku v počtu správně či chybně zapsaných slov signifikantní rozdíl ($t = -1,474$; $df = 129,313$; $p = 0,142$).

U DTN můžeme pouze orientačně uvést procentuální chybovost v jednotlivých ročnících, která ale není statisticky podložena. Zatímco je tedy průměrná chybovost v diktátu výzkumného vzorku pro třetí ročník 14 % (tzn. 4,7 chyby z 33 zapsaných slov), v pátém ročníku je chybovost na úrovni 8 % (odpovídá 4,6 chybám z celkového počtu 55 slov). Toto zjištění koresponduje i s poznatky samotného autora diagnostického diktátu, který v jeho manuálu uvádí, že pro žáky 5. ročníků se diktát stává poměrně jednoduchou úlohou, a dosahují nejvyšší míry relativní úspěšnosti (Novák, 2002). Na základě těchto zjištění, je tedy možné se domnívat, že s délkou vzdělávání se pravopisné dovednosti zlepšují a zmenšuje se případná chybovost. Můžeme však také uvažovat i o menší náročnosti diktovaného textu pro uváděný ročník.

8.5.2 Rozdíly v chybovosti mezi pohlavími (H 6)

Mezi chlapci a děvčaty se nepotvrdily rozdíly v počtu chyb ani v jednom z testů.

8.6 Odpovědi na stanovené hypotézy

Při ověřování hypotéz jsme souhrnně došli k těmto výsledům:

H 1: Tato hypotéza je potvrzena – výstupy standardizovaných zkoušek – PTC a DTN – jsou srovnatelné.

H 2: Hypotézu se tímto výzkumem podařilo potvrdit – potencialita obou testů odhalit poruchu je statisticky významná, míra shody je vysoká.

H 3: Tuto hypotézu se podařilo částečně vyvrátit. Dílčí hypotéza H 3.1 se nepotvrdila – žáci třetích ročníků ve sledovaném výzkumném vzorku vyšli statisticky významně hůře oproti normám. Hypotéza H 3.2 je potvrzena – výkony žáků 5. ročníků jsou srovnatelné se standardizovanými normami testu PTC. V rámci DTN nebylo možné tuto hypotézu statisticky ověřit.

H 4: Celkově je hypotéza potvrzena jen částečně. V rámci této hypotézy bylo konstatováno:

H 4.1: Hypotéza potvrzena – mezi výkony žáků DT a KP nejsou signifikantní rozdíly.

H 4.2: Hypotéza vyloučena – mezi žáky DT a BT jsou v pravopisných výkonech statisticky významné rozdíly.

H 4.3: Hypotéza vyloučena – mezi žáky DT a JT jsou rozdíly.

H 4.4: Hypotéza vyloučena – mezi žáky DT a OT jsou rozdíly.

H 4.5: Hypotéza vyloučena – mezi KP a žáky BT jsou rozdíly.

H 4.6: Hypotéza vyloučena – mezi KP a žáky JT jsou rozdíly.

H 4.7: Hypotéza potvrzena – mezi KP a žáky OT nejsou statisticky významné rozdíly.

H 4.8: Hypotéza je potvrzena – mezi JT a BT nejsou významné rozdíly.

H 4.9: Hypotéza je potvrzena – mezi žáky OT a žáky BT nejsou signifikantní rozdíly (trend výkonu je naznačen pouze mezi žáky 5. ročníku v metodě PTC v neprospěch žáků třídy „okrajové“).

H 4.10: Hypotéza je potvrzena částečně – výkony žáků OT a JT se neliší v rámci třetích ročníků; v případě pátých ročníků jsou již výsledky v neprospěch žáků třídy „okrajové v obou metodách (DTN i PTC).

H 5: Tuto hypotézu nelze korektně statisticky ověřit. V rámci testu PTC jsou výsledky mezi ročníky shodné. V případě DTN je procentuální chybovost žáků 5. tříd nižší.

H 6: Hypotézu se nepodařilo potvrdit – v chybovosti chlapců a děvčat nebyly shledány rozdíly.

9 KVALITATIVNÍ POSOUZENÍ PRAVOPISNÝCH DOVEDNOSTÍ

V rámci kvalitativního posouzení jsem se především zaměřila na slova, ve kterých respondenti v jednotlivých skupinách chybovali. Tato snaha směřovala k vytipování citlivých ukazatelů pro SPU a naopak je možno poukázat na slova, ve kterých zpravidla chybují i žáci bez závažných pravopisných problémů. Tento parametr jsem vyhodnocovala tak, že jsem v každé výzkumné podskupině označila, kolikrát v daném slově jednotliví žáci chybovali, a podle četnosti jsem zpravidla vybrala 3 (či více) nejčastěji chybně zapsaná slova.

9.1 DTN pro 3. ročník

9.1.1 Žáci s SPU (klienti PPP a žáci DT)

Nejčastějším chybně zapsaným slovem v této skupině bylo slovo ŠTÁVA a V NEŠTĚSTÍ – v obou těchto slovech chybovalo 74 % žáků. Ve slově „šťáva“ nejčastěji chyběla diakritická znaménka, zejména háček u „ť“, případně i čárka nad „á“. Ve slově „v neštěstí“ docházelo kromě častých chyb v diakritice, ke komolení slova, vynechávání prostřední slabiky či nedodržení hranice mezi předložkou. Dalším nejčastěji chybně zapsaným slovem v 65 % bylo slovo CVRČCI; v tomto slově pak zpravidla bylo vynecháno „č“ nebo „c“ ve druhé slabice, případně byl háček nad „č“ přesunut na jinou pozici, eventuálně bylo celé slovo zkomoleno. Na třetím místě s 61% chybovostí bylo slovo NYNÍ, kde nejčastější chybou bylo nerozlišení tvrdé slabiky. Percentuální rozložení četností některých chybně zapisovaných slov uvádím pro názornost v grafu. 13.

9.1.2 Žáci běžné třídy

V této skupině se jako nejčastější chyba objevilo nedodržení hranic mezi zájmenem a slovesem, konkrétně ve spojení TO JE (v 46 %) a SE TI (v 39 %). Třetí nejčastější chybou pak bylo opět slovo ŠTÁVA v 35 %. Pro zajímavost uvedu i čtvrtou nejčastější

chybu, a to ve slově V NEŠTĚSTÍ (v 29 %). Opět se jednalo zejména o chyby v diakritice. Při porovnání četnosti chybování v těchto slovech jde ale o daleko menší frekvenci proti žákům s SPU. Zajímavé je, že třídní učitelka v dané třídě vytipovala několik žáků s podezřením na SPU, je tedy možné, že se zmíněná chyba objevovala právě u nich.

9.1.3 Žáci jazykové třídy

Zde bylo nejčastěji chybně zapsaným slovem ŠTÁVA v 39 %, následně pak v 33 % žáci chybovali ve slově CVRČCI a ve slově NYNÍ, v 28 % se vyskytla chyba ve slově PŘIKRÝVKA. Dominovaly chyby v diakritice a ve tvrdých a měkkých slabikách. Ve čtvrtině případů pak měli chybu v i/y ve slově RÝČ.

9.1.4 Žáci okrajové školy

Jejich nejčastější chybou bylo špatně zapsané slovo ŠTÁVA (v 64 %), dále pak V NEŠTĚSTÍ, které bylo zapsáno chybně v 56 %. V 40 % byly zaznamenány chyby ve slovech NYNÍ a STRÍDÁ.

9.1.5 Typické chyby pro žáky s SPU

Jak je z výše uvedeného přehledu chybně zapsaných slov vidět, nejčastěji celý výzkumný vzorek chyboval ve slovech ŠTÁVA, NYNÍ, V NEŠTĚSTÍ a to bez ohledu na typ třídy. Při podrobnějším prozkoumání protokolů se však rýsují typické chyby pro každou zkoumanou skupinu zvlášť, které pravděpodobně mohou souviset i se vzdělávacím postupem, resp. jeho dílčími nedostatky. Tak například ve skupině žáků BT byly nejčastější chybou nezvládnuté hranice slov. U žáků OT to pak byly především chyby v diakritice. V JT ještě neměli zcela zvládnutý pravopis měkkých a tvrdých souhlásek. Nelze tedy zcela pregnantně vyčlenit citlivá slova poukazující na potíže s SPU. Jediné *kritérium*, které se ukázalo jako *významné u žáků s SPU*, bylo často se vyskytující *záměny grafémů* (v průměru 2,3 chyby – záměny – v každém diktátu žáka s SPU). V žádné jiné skupině nebyla četnost záměn tak vysoká, ty se objevovaly jen ojediněle. Častěji, než v jakékoliv jiné skupině, se u žáků s SPU objevují také *vynechané grafémy* (v průměru 2 vynechané grafémy na diktát). V porovnání s tím se u

žáků školy okrajové vyskytuje v průměru maximálně 1 vynechaný grafém na diktát. U ostatních skupin se vynechávky téměř nevyskytují. Častěji, než v jakékoliv jiné skupině, se současně objevuje *nedodržování hranic slov* – ve smyslu spojování i nelogického rozdělování slov. Průměrně se u žáků s SPU vyskytly 4 chyby v hranicích slov. Proti tomu u žáků OT sledujeme v průměru pouze 1 chybu tohoto druhu. V podobném průměru (1 chyba) se pohybovaly výsledky u žáků BT, zde pravděpodobně jako dílčí výukový nedostatek, eventuálně jsou ve třídě skryti doposud neodhalení dyslektici (připomínám, že v době sběru dat byli někteří žáci již vytipováni k vyšetření v PPP).

Za typickou „dyslektickou“ chybu je považována *vynechávka či záměna diakritického znaménka*. Jak se ale v tomto výzkumu ukázalo, v této položce poměrně značně chybovali i žáci školy okrajové. Ti měli průměrně 4 chyby v diakritice oproti 7,4 chybám u žáků s SPU. Pozor ale, zde se výrazně mezi sebou lišili i žáci DT a KP ve značný neprospěch žáků D třídy (ti měli průměrně 10 chybně zapsaných diakritických znamének). *U KP byl poměr chyb téměř totožný s průměrem chyb v této položce u žáků OT*. Klienti PPP měli průměrně 4,6 chyby v diakritice. Rozložení četností typických chyb pro žáky s SPU uvádí graf 15.

9.2 DTN pro 5. ročník

Nejproblematictějšími slovy byly pro žáky všech pátých tříd v DTN slova DO PRUDKÉHO (žáci chybovali v 52 %) a NEJZNÁMĚJŠÍM (46 %) bez ohledu na typ třídy/školy, včetně žáků s SPU.

9.2.1 Žáci s SPU (KP a DT)

U žáků s SPU sledujeme nejčastější chyby ve slovech NYNÍ a V ZELENÝCH (v 66 %), dále pak zaznamenávám v 55 % chybu ve slově DÝCHÁ. Vidíme, že významně přetrvávají problémy s určováním tvrdých/měkkých souhlásek. Problematickým slovem je i slovo AUTOBUSY a ZMĚNÍ SE, ve kterých chybovali v 50 %. V prvním uvedeném slově nejčastěji zapisují s měkkým „i“ na konci slova, ve druhém slově buď spojují slovo se zvrtným slovesem anebo chybí háček nad „ě“. Pro názornou představu opět odkazuji na graf 14.

9.2.2 Žáci běžné třídy

Žáci jmenované skupiny chybují kromě slov uvedených v úvodu této kapitoly ve slovech STOUPÁNÍ, LESÍCH, ALPY – v 25 %.

9.2.3 Žáci jazykové třídy

Zde jsou nejčastější chyby ve slovech DO PRUDKÉHO (23 %); v 19% chybují ve slovech STOUPÁNÍ, PANORÁMA a NYNÍ. Je evidentní, že frekvence chyb již není tak vysoká, jako u skupiny žáků s dyslexií.

9.2.4 Žáci okrajové školy

U žáků této školy chybují nejvíce ve slovech ALPY a DÝCHÁ (v 53 %), dále ve slovech uvedených v úvodu, v 50 % případů.

9.3 PTC pro 3. ročník

9.3.1 Žáci běžné třídy

V této skupině můžeme sledovat nejobtížnější slova a tedy i typickou chybovost pro celou populaci žáků 3. ročníku. Stejně jako v dalších skupinách se u žáků BT nejčastěji chybovalo ve slovech v daném pořadí: PROSBA, OBJET, SLEĎ, NÁRAMNĚ, VJEZD a ZŘEJMĚ (v četnosti sestupně od 96 % do 76 %).

9.3.2 Žáci s SPU (KP a DT)

Kromě výše uvedených slov ještě přibývají časté chyby ve slově K VĚCI v 85 %. V těsném závěsu je ale i slovo TĚŽKÝ. V 83 % se vyskytuje chyba i ve slovech ZMÁTL a TLOUŠŤKA. Všechna tato slova se ukazují jako značně obtížná pro žáky s SPU a stávají se tak nejcitlivější ukazateli pro SPU – žádná jiná skupina v nich tolik nechybovala, jako právě žáci s SPU. K těmto slovům můžeme ještě přiřadit slova ŽÍZENĚ, SNÍH, ŠIROKÝ, KYPĚT a NĚČÍM. Některé z těchto jmenovaných slov, které se ukazují pro žáky s SPU jako citlivé ukazatele, přehledně uvádí graf 16, ale i 17.

V dílčích skórech PTC Pravopisného testu 1 se ukazuje jako převažující narušení složky v oblasti morfologie (zahrnuje spodoby, hranice slov, psaní ú/ů, dě-tě-ně, i/y po tvrdých/měkkých souhláskách apod.). Dalším dominujícím kritériem jsou pak počty chybně zapsaných celků, ale i grafémů.

9.3.3 Žáci jazykové třídy

V rámci této skupiny se objevují nejčastější chyby tak, jak jsou uvedeny u žáků BT. Bezchybně zvládla tato skupina napsat slova: DĚTI, ZMÁTĚL, ŠIROKÝ, TŮŇ.

9.3.4 Žáci okrajové školy

V této třídě sledujeme podobné charakteristiky jako u žáků s SPU – stejně jako v DTN. Tito žáci chybují i v jednodušších slovech, ve kterých jiní žáci již chybu zpravidla nedělají – např. ve slovech HRÁČ, SNÍH, ÚRAZ. Jedná se často o chyby ve spodobách či v diakritice. Viz v grafu 17.

9.4 PTC pro 5. ročník

V rámci tohoto diktátu se procentuální chybovost v jednotlivých slovech vyskytuje poměrně vyrovnaně u žáků napříč všemi skupinami. Nejobtížnějšími slovy jsou pro všechny žáky VYNADAL MNĚ (98% chybovost), HLEMÝŽDOVY (91 %). Více jak 70% chybovost byla zjištěna ve slovech MIHOTAVÝ a PŘEŽVYKOVALY. V 67 % chybují ve slově HYPERMARKET.

9.4.1 Žáci s SPU (KP a DT)

Žáci s SPU oproti ostatním skupinám častěji chybovali ve slovech TRPYTIVÍ (84 %), KONDICE (63 %), PUSTĚ MĚ (58 %). Tito žáci chybovali častěji i ve slovech, ve kterých ostatní skupiny téměř nechybovaly: JAZYK, VLASY, STOPY, SYNOVI – z tohoto zjištění vyplývá, že častým jevem u žáků s SPU je i slabé zautomatizování pravopisných pravidel nižších ročníků (vyjmenovaná slova, pravopis podstatných jmen). Objevilo se i několik slov, ve kterých byla podobná frekvence i kvalita chyb

totožná se skupinou žáků OT – ty uvádím níže v rámci jejich skupiny. Vybraná slova jsou názorně zobrazena v grafu 18.

Podívejme se ještě na kvalitativní úroveň chyb. Tak jako u žáků 3. ročníku převažovaly chyby v morfonologické rovině, v 5. ročníku se jeví jako nejproblematictější oblast lexikální (připomeňme, že zahrnuje znalosti potřebné k zápisu slov, které se vymykají obvyklosti nebo pravidelnosti panující v systému; tato slova musí být memorována, neboť logika jejich pravopisu se nedá odvodit pravidly – jedná se o vyjmenovaná slova, slova cizího původu apod.). Ve většině případů nejhůře skórovali právě v tomto oddíle. Samozřejmě ale bylo i současné velké oslabení skóre Celky a Grafémy. Tato zjištění jsou v souladu s nálezy autorky testu (viz v kapitole 3.2.3).

9.4.2 Žáci okrajové školy

Jak již bylo zmíněno, některé chyby této skupiny se shodovaly s chybami žáků s SPU. Podobnost chyb byla zaznamenána zejména u slov: KONDICE, TŘPYTIVÍ, FIRMY, SYNOVI, avšak v menším procentuálním zastoupení. V dílčích skórech byl oproti žákům s SPU zpravidla v rámci široké normy zachován skór Grafémů a výraznější oslabení bylo shledáno v oblasti lexikální.

9.4.3 Žáci běžné třídy

Nejčastější chybovost odpovídá popisu v úvodu této kapitoly. Pro zajímavost uvádím slova, ve kterých nechybovali vůbec a můžeme je považovat pro žáky 5. ročníku za bezproblémová: NAPÍT, BYLINKY, JAZYK, NABÍT, PSI, STOPY, FIRMY.

9.4.4 Žáci jazykové třídy

Je zajímavé, že u této kohorty se vyskytly některé chyby typické pouze pro tuto skupinu. Ve slovech DYNAMO, RYTMUS, CHLAPI a PSI chybovali daleko častěji než ostatní skupiny, včetně žáků s SPU. Zde jen můžeme opět spekulovat, zda nejde o dílčí nedostatky ve výuce (zejména v učební látce psaní slov převzatých a psaní i/y dle vzoru „pán“).

10 DISKUSE

Cílem výzkumné části diplomové práce bylo posouzení kvality pravopisných dovedností u žáků v regionu Chomutovska, ve kterém je vyšší podíl sociálně znevýhodněných žáků. Současně jsem chtěla ověřit, jak spolehlivě lze pro diagnostiku pravopisných dovedností využít dvou rozdílných testů. I přesto, že jsem již některé dílčí nálezy komentovala v rámci kapitoly 8 Nálezy a interpretace, je zde na místě se k některým zjištěním ještě vyjádřit.

Na základě zjištěných výsledků je možné oba standardizované testy pravopisných dovedností (PTC a DTN) považovat, co do celkových výstupů, za velmi podobné. Křížovým porovnáním sice nacházíme mírné rozdíly ve výstupech u jednotlivých respondentů, ale významných rozdílů (o -2 SD) bylo celkem jen cca 18 %, což se ukázalo jako statisticky nevýznamné. Tyto nesoulady mohly být způsobeny chybou měření či jinými nespécifickými faktory. Přesto si dovolím konstatovat mírnou tendenci k podhodnocování výkonů v rámci diagnostického diktátu Nováka (2002). V modelu DTN negativní vs. PTC pozitivní se nacházela drtivá většina zjištěných rozdílů. Zde můžeme připomenout ne příliš šťastné psychometrické zpracování tohoto testu, stejně jako stárí norem či standardizaci dat v dílčí oblasti ČR. Pravopisné testy Caravolas, Volína (2005) naopak lépe, či přesněji, diferencují v celém výkonnostním rozsahu. Pregnantněji pracují i s kvalitativním posouzením. Vymezeny jsou některé stěžejní kategorie, které lze kvantifikovat a díky nim lze lépe rozlišit příčinu potíží v pravopisu. Je evidentní, že globální způsob hodnocení (ve smyslu počtu správně či špatně napsaných slov) pravopisných dovedností nemusí dát vždy jasnou informaci o přítomnosti poruchy. Ze zde prezentovaného výzkumu jasně vyplývá, že základem při hodnocení písemných zkoušek by mělo být především kvalitativní posouzení, ideálně s možností jeho kvantifikace, což v DTN nenalzáme a takové zhodnocení je ponecháno zcela na schopnostech posuzovatele, což s sebou nese určitá rizika. O nebezpečí neobjektivního posouzení psaní bez jasně definovaných kritérií ukazují i někteří autoři (Kučerová, Kubín a Kucharská, 2016; Říčan, Krejčířová, 2006). Ve světě jsou objektivní hodnotící škály zcela běžnou záležitostí. Podobné počiny již objevíme i u nás (Kucharská, Veverková, 2012), přesto se s nimi v běžné diagnostické praxi zatím nepracuje.

V předkládaném výzkumu se dále ukázalo, že výsledky pravopisných zkoušek sledovaného vzorku byly zejména ve třetím ročníku cca o jedno výkonnostní pásmo slabší oproti normám. Můžeme se tedy domnívat, že se znevýhodňující sociální aspekty, které jsou v tomto regionu patrné, nepříznivě promítají do úrovně školních výsledků. V souladu s výstupy srovnávacích studií, ve kterých čeští žáci dosahují stále nižších výsledků, může snížení pravopisných dovedností představovat ale i celoplošný fenomén. Pro ověření této domněnky by však byly třeba další výzkumné studie zaměřené tímto směrem. Na druhou stranu náš výzkum ukázal, že zjištěné rozdíly ve třetím ročníku se v páté třídě snižují a přibližují se již dané populační normě. Působí zde pravděpodobně příznivě školský systém, který nevýhodné vlivy prostředí pozvolnějším tempem dorovnává. Při interpretaci těchto závěrů je třeba pamatovat, že výzkumný vzorek nebyl příliš obsáhlý a byl úzce profilován, nelze ho považovat za zcela reprezentativní a je tak třeba opatrnosti při jejich zobecňování – mohlo se jednat o typickou charakteristiku ve výkonech danou konkrétním složením vzorku v příslušném ročníku.

Jisté však je, že pro posuzovatele písemných výkonů je kromě odborných znalostí potřebná i znalost místního terénu i vzdělávacích postupů konkrétních škol, kterou by měl při vytváření závěrů o úrovni gramotnosti žáka také zohlednit.

Jednotlivé typy škol a rozdíly v jejich vzdělávacích postupech bylo možné pozorovat při vzájemném porovnávání těchto sledovaných skupin. Tak například jsme mohli pozorovat rozdíly mezi žáky jazykové třídy a žáků školy okrajové (především v 5. ročníku), v neprospěch žáků ze sociálně znevýhodněné lokality. To můžeme vysvětlit dvojím způsobem. Buď se zvyšuje náskok žáků jazykové třídy v pravopisných dovednostech anebo se u žáků sociálně znevýhodněných lehce prohlubují vzdělávací nedostatky ve vyšších ročnících. V rámci grafů s boxploty (graf č. 5, 6, 7) se zdá reálnější první varianta.

Ukázalo se také, že pravopisná úroveň žáků s mírnějšími formami SPU (skupina klientů PPP) a žáků sociokulturně či socioekonomicky znevýhodněných (žáci školy „okrajové“) může být svým charakterem velice podobná (zejména v nižších ročnících), ale důvody takového oslabení očekáváme rozdílné. Je nutné upozornit na riziko falešně pozitivního či falešně negativního zhodnocení pravopisných potíží. Připomínám, že se dnes

zahraniční výzkumy přiklání k tezi, že SPU může být příčinou sociálního znevýhodnění (Law, Rush, Schoon et al., 2009). Vliv rodinného rizika dyslexie byl zkoumán a potvrzen i ve výzkumu Snowling, Muter, Carroll (2007).

Výsledky výzkumu také ukazují, že se výkony žáků sociálně znevýhodněných v 5. ročníku začínají mírně vylepšovat, z čehož můžeme vyvodit pozitivní vliv školského systému. Ten se ale nedostavuje u žáků s SPU. Zde jakoby výkony stagnovaly. To by nahrávalo teorii otevírajících se nůžek (Kucharská, 2014). V případě žáků speciální třídy se však také může jednat o systémovou chybu ve fungování těchto tříd, které jsou nastaveny vůči dětem poměrně šetrivě a obtíže se tak mohou spíše fixovat. Je také otázka výběru žáků do těchto tříd. Ze zkušenosti víme, že tam bývají zařazováni i žáci s celkově slabšími kognitivními schopnostmi či žáci s různou kombinací potíží²⁾. Při interpretaci výsledků musíme být proto opatrní a přistupovat bychom k nim měli kriticky. Výstupy ale zřetelně poukazují na významné problémy žáků tzv. dyslektických tříd v pravopise v rámci obou sledovaných ročníků, kdy zlepšování výkonů je malé.

V kvalitativním zhodnocení pravopisných výkonů všech skupin se podařilo vysledovat citlivá slova pro žáky s SPU. Konkrétní chyby se ale často podobaly chybám žáků z třídy okrajové – např. chybování v diakritice, v tvrdých/měkkých slabikách. Jako nejspolehlivější ukazatele SPU byly vysledovány záměny a vynechávky písmen – ty u klientů PPP a žáků DT jednoznačně převládaly, ale v ostatních skupinách se objevovaly zřídka, stejně tak, jako chyby v hranicích slov. V PTC upozorňuje na existující problémy zejména nízké globální skóre a skóre hodnotící grafémy, které případně negativně ovlivní i ostatní složky pravopisu. U žáků bez specifických obtíží převládají spíše nízké skóre v morfologii a lexikálních znalostech. Tyto nálezy jsou ve shodě se závěry autorů testů (Novák, 2002 a Caravolas, Volín, 2005), ale i ve shodě s praxí.

2) Velmi častou komorbiditou u žáků s SPU bývá především syndrom ADHD. V této souvislosti prezentuje zajímavé výsledky Adi-Japha et al. (2007, In Döhla, Heim, 2016). Ten zkoumal spojitost mezi ADHD a problémy ve psaní, které se ukázaly jako klinicky velmi významné. Písemný projev těchto dětí je pomalejší a je plný chyb. Psaní je nekonzistentní, disproportionální a s velkým přítlakem. Ukázalo se, že mají problémy nejen motorické, ale i v úkolech zaměřených na vkládání, zaměňování, nahrazování a vynechávání písmen (problémy v tzv. graphemic buffer = grafemická vyrovnávací paměť nebo též pravopisná pracovní paměť). Potíže ve psaní jsou výraznější než ve čtení.

Na tomto místě bych také ještě zdůraznila, že písemný projev s určitým podílem chyb, se ukázal jako zcela běžný (průměrná chybovost se u výzkumného vzorku pohybovala okolo 14 % ve 3. třídách a 8 % ve třídách pátých; Novák (2002) ve svém manuálu uvádí průměrnou 10% chybovost, resp. 90% úspěšnost), což je zcela jistě informace, kterou budou učitelé přijímat jen velmi těžko. Je tedy na nás, pracovnících PPP, abychom takovou osvětu šířili.

11 ZÁVĚR

V teoretické části práce jsme se podrobněji seznámili se dvěma vývojovými teoriemi čtení/psaní, které se významně odrazily i ve struktuře dvou nejužívanějších diagnostických testů pisatelských dovedností v poradenské praxi. Neuropsychologický model ovlivnil vznik Diagnostické baterie SPU Nováka (2002), psycholingvistický model byl pak výchozím zdrojem pro tvorbu Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností od Caravolas a Volína (2005).

Byly popsány i další ukazatele, které ovlivňují gramotnostní dovednosti. V souladu se záměrem práce to byly markery výukové metody, typu školy, lokality či socioekonomického statusu.

V empirické části byly předloženy výsledky výzkumu, které poukazují na typickou strukturu pravopisných dovedností žáků sledovaného regionu i v jeho dílčích skupinách – sledovali jsme výkony žáků chomutovské lokality a to v rámci “běžné” třídy, třídy s rozšířenou výukou jazyků a školy „okrajové“. Podrobili jsme analýze i písemné projevy žáků s SPU, ve které byly samostatně posuzovány dvě podskupiny – žáci třídy „dyslektické“ a klienti PPP. Ty byly porovnávány optikou dvou rozdílných standardizovaných diagnostických metod. Jak se ukázalo, oba testy se v měření pravopisných dovedností významně shodují a pro diagnostiku SPU jsou vysoce spolehlivé.

Bylo zjištěno, že výsledky žáků sledovaného regionu jsou zvláště v nižším ročníku (tedy 3. třídě) o jedno pásmo slabší oproti normám. Tyto nedostatky se pak ještě prohlubují ve škole sídlištní na okraji města, kde je početnější sociálně znevýhodněná skupina. Ukázalo se, že tito žáci mají podobný charakter pravopisných obtíží, jako žáci s SPU a není tedy vyloučeno, že specifickou poruchou budou znevýhodněni „podruhé“. Tak, jako se u žáků nadaných s dyslexií hovoří o dvojí výjimečnosti, v tomto případě bychom pak mohli hovořit o dvojím znevýhodnění. Jejich výkony v pravopisných testech se v pátém ročníku mírně zlepšovaly. Proti tomu výkony žáků s SPU nevykazují významný progres.

Doufám, že výsledky výzkumu, které se podařilo nashromáždit, pomohou přispět ke zkvalitnění diagnostiky žáků s pravopisnými problémy v této lokalitě (připomeňme, že výkony sledované skupiny vyšly v porovnání s normami jako slabší, a dále, že výkony žáků okrajové školy se podobaly výkonům klientů s SPU). Předkládaná práce může sloužit jako pomocné vodítko k lepší diferenciaci problémů i k uvědomění si křehkých hranic mezi žáky s SPU a žáky se sociokulturním znevýhodněním. Je však plně v kompetenci každého odborníka, aby vzal v potaz všechny možné aspekty podílející se na obtížích posuzovaného – pokud mu bude tato práce trochu nápomocna, bude její cíl naplněn.

12 SEZNAM INFORMAČNÍCH ZDROJŮ

CARAVOLAS, M, VOLÍN, J. *Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 2. až 5. ročníků ZŠ*. Praha, IPPP, 2005.

DÖHLA, H.; HEIM, S. Developmental Dyslexia and Dysgraphia :What can We Learn from the One About the Other? *Frontiers in Psychology*. 2016, Vol. 6: 2045.

JOŠT, J. *Čtení a dyslexie*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3030-1.

KREJČOVÁ, L. et al. *Specifické poruchy učení. Dyslexie, dysgrafie, dysortografie*. Brno: Edika, 2014. ISBN 978-80-266-0600-0.

KUČEROVÁ, O.; KUBÍN, D.; & KUCHARSKÁ, A. Vázaný a nevázaný vzor písma u žáků 3. ročníku základní školy [online]. *E-psychologie*. 2016, Vol. 10(3), 26-40 [cit. 2017-04-12]. Dostupné na: <http://e-psycholog.eu/pdf/kucerova_et al.pdf>.

KUCHARSKÁ, A, ed. *Specifické poruchy učení a chování. Sborník 1996*. Praha: Portál, 1997. Speciální pedagogika. ISSN 1211-670X.

KUCHARSKÁ, A. & VEVERKOVÁ, J. *Vývoj písmařských dovedností v průběhu 1. třídy u analyticko-syntetické metody a genetické metody*. Pedagogika. 2012, 62(1-2), 81-96.

KUCHARSKÁ, A. *Riziko dyslexie : pregramotnostní schopnosti a dovednosti a rozvoj gramotnosti v rizikových skupinách*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-784-7.

LAW, J.; RUSH, R.; SCHOON, I. et al. Modeling Developmental Language Difficulties From School Entry Into Adulthood: Literacy, Mental Health, and Employment Outcomes. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 2009, Vol. 52(6): 1401–1416.

MATĚJČEK, Z. *Dyslexie specifické poruchy čtení*. 3. upravené a rozšířené vydání. Jinočany: Nakladatelství H&H, 1995. ISBN 80-85787-27-X.

MATĚJČEK, Z. *Diagnostika poruch čtené a psané řeči*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-801- 5.

MLČÁKOVÁ, R. *Grafomotorika a počáteční psaní*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2630-4.

MORTIMORE, T.; HANSEN, L.; HUTCHINGS, M., et al. *Dyslexia and Multilingualism: Identifying and supporting bilingual learners who might be at risk of developing SpLD/dyslexia*. Big Lottery Research Report Final Version, 2012.

Národní zpráva z mezinárodního šetření PISA [online]. *ČŠI, 2015* [cit. 2017-04-26]. Dostupné na: <<http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PISA/Narodni-zpravy/Narodni-zprava-PISA-2015>>.

NOVÁK, J. *Vyšetřování vývojových poruch učení u žáků základní školy se zřetelem na neuropsychologické aspekty* [online]. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 1992. Speciální pedagogika; - 2;3: 8-14 [cit. 2017-05-12]. ISSN 0862-1632. Dostupné na: <<http://dspace.specpeda.cz/handle/0/1361>>

NOVÁK, J. *Diagnostika specifických poruch učení*. Brno, Psychodiagnostika, 2002.

PEJČOCHOVÁ, J. *Specifické vývojové poruchy učení – oblasti funkčního deficitu a modely poruch* [online]. Neurologie pro praxi 2010; 11(6): 378–381 [cit. 2017-05-28]. Dostupné na: <<http://www.neurologiepropraxi.cz/pdfs/neu/2010/06/05.pdf>>.

POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 3. rozšířené a opravené vydání. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-570-9.

PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

ŘÍČAN, P.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Dětská klinická psychologie*. 4. přepracované a doplněné vydání. Praha 2006, ISBN 978-80-247-1049-5.

SEIDLOVÁ, MÁLKOVÁ, G. *Spelling skills of Czech primary school children in relation to the method of literacy instruction*. [v tisku].

SCHOON, I., PARSONS, S.; RUSH, R., et al. *Childhood language skills and adult literacy: a 29-year follow-up study* [online]. Pediatrics. 2010; Vol. 126(1). ISSN 1098-4275 [cit. 2017-06-02]. Dostupné na: <www.pediatrics.org/cgi/doi/10.1542/peds.2009-3282>.

SMOLÍK, F.; SEIDLOVÁ, MÁLKOVÁ, G. *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2014. ISBN 978-80-247-4240-3.

SNOWLING, M. J.; MUTER, V.; CAROLL, J. *Children at family risk of dyslexia: a follow-up in early adolescence* [online]. Journal of Child Psychology and Psychiatry. Vol. 48(6), 2007, pp 609–618.

ŠTÍCHA, F. Jaký je vlastně rozdíl mezi gramatikou a pravopisem [online]. Český rozhlas. 2011 [cit. 2017-06-11]. Dostupné na: <http://www.rozhlas.cz/cesky/spravne/_zprava/jaky-je-vlastne-rozdil-mezi-gramatikou-a-pravopisem--835798>.

VÁGNEROVÁ M.; KLÉGROVÁ, J. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Univerzita Karlova v Praze: Nakladatelství Karolinum, 2008 ISBN 978-80-246-1538-7.

Vzdělávání pro konkurenceschopnost. *Operační program* [online]. MŠMT ČR, 2007 [cit. 2017-05-17]. Dostupné na: <<https://www.kr-olomoucky.cz/download.html?id=12698>>.

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení : dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. 10. zcela přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800- 7.

13 SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1: Diktáty – texty (DTN a PTC)

Příloha 2: Grafy – Porovnání průměrného počtu slov správně PTC

Porovnání průměrného počtu chybně zapsaných slov DTN

Boxploty PTC

Boxploty DTN

Histogram četnosti – DTN vs. PTC

Slova s nerovnoměrným výskytem chyb podle typu tříd - DTN

Typické chyby pro SPU

Slova s nerovnoměrným výskytem chyb podle typu tříd - PTC

Příloha 1: Diktáty – texty

Diktát pro 3. ročník – DTN

rýč, dudy, žlutý, hrábě, nyní, střídá, běží, hodiny, čtvrtek, křeček, příkrývka, vrbové proutí, proudy vody, Šťáva zažene žízeň. To je štěstí v neštěstí. Ten sen se ti jen zdál. Cvrčci v noci cvrčí. (Rozsah: 33 slov)

Diktát pro 5. ročník – DTN

Nejznámějším a zároveň největším horským masívem v Evropě jsou Alpy. Autobusy ujíždějí hlubokým údolím a pak náhle zamíří do prudkého stoupání. Náhle vidíme panorama vysokých horských štítů a ledovců. Dýchá na nás chlad a okouzující síla přírody. Nyní je to krásný pohled. Rozpukané ledovcové jazyky končí v zelených lesích a změnil se v divoké potoky. (Rozsah: 55 slov)

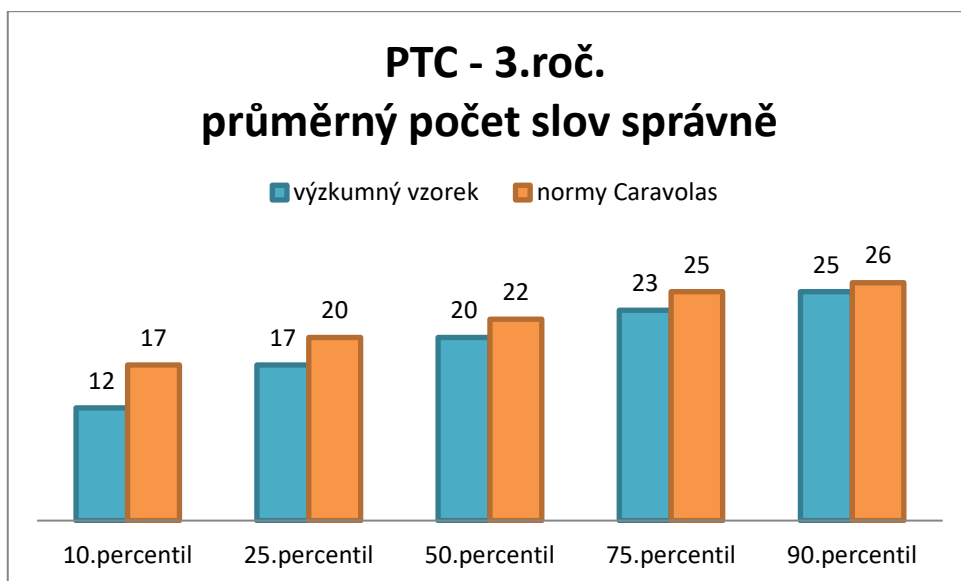
Pravopisný test 1 (pro 3. ročník) – PTC

...pohyb..., ...žízeň..., ...chytrý..., ...z másla..., ...něčím..., ...hřích..., ...kypět..., ...k věci..., ...náramně..., ...sleď..., ...chyba..., ...těžký..., ...košťata..., ...děti..., ...široký..., ...nadhodit..., ...sníh..., ...tůň..., ...úraz..., ...tloušťka..., ...ohyzdný..., ...vjezd..., ...nad polem..., ...objet..., ...před dům..., ...květák..., ...zřejmě..., ...přednáška..., ...zmátl..., ...prosba... (Rozsah: 30 slov)

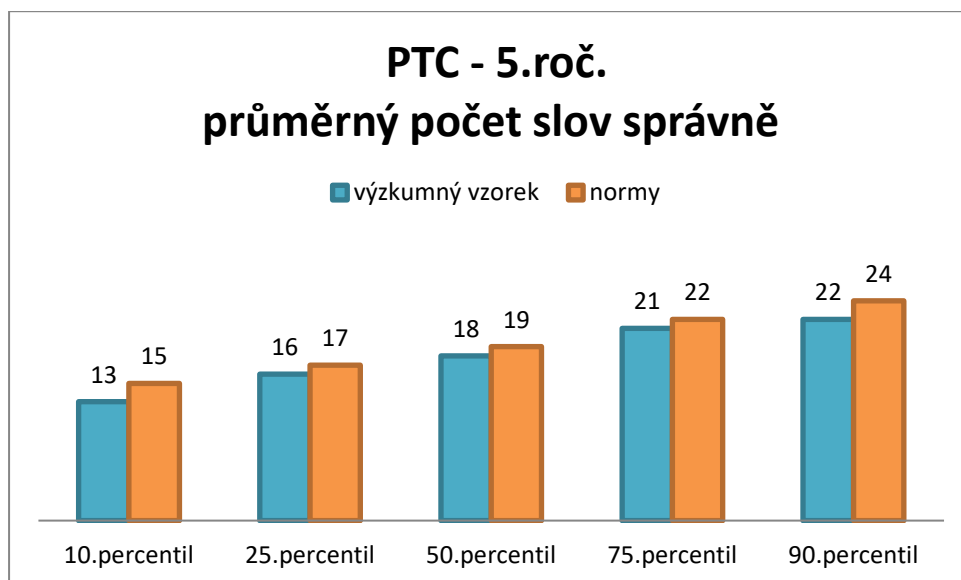
Pravopisný test 2 (pro 5. ročník) – PTC

...napít..., ...bylinky..., ...slabí..., ...polykali..., ...mihotavý..., ...chlapi..., ...zívaly..., ...hlemýžďovy..., ...sítko..., ...synovi..., ...přežvykovaly..., ...kondice..., ...jazyk..., ...vynadal mně..., ...třpytiví..., ...nabít..., ...poznaly..., ...historické..., ...motýly..., ...dynamo..., ...bezzubí..., ...drzý..., ...cizí..., ...psi..., ...vlasy..., ...stopy..., ...pust' mě..., ...hypermarket..., ...firmy..., ...rytmus... (Rozsah: 30 slov)

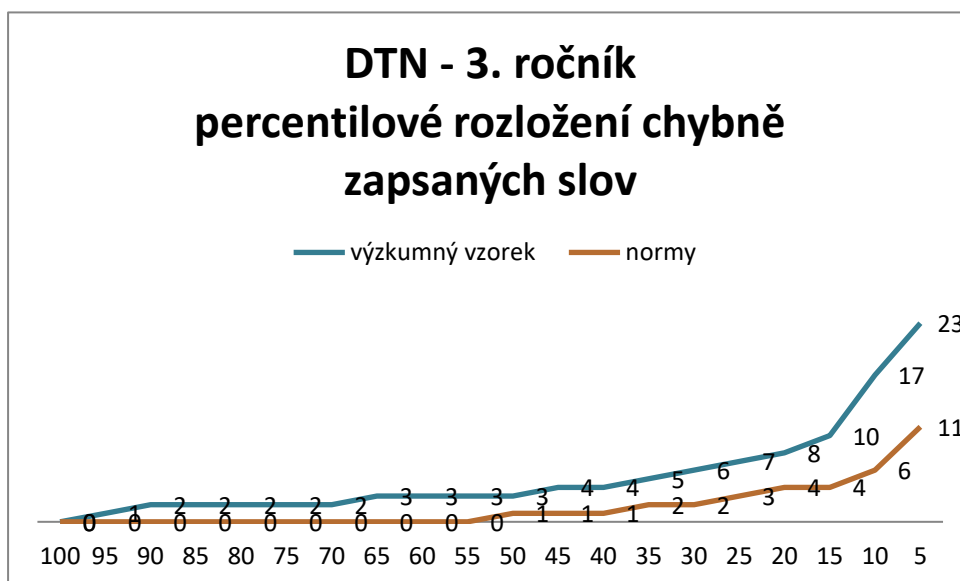
Příloha 2: Grafy



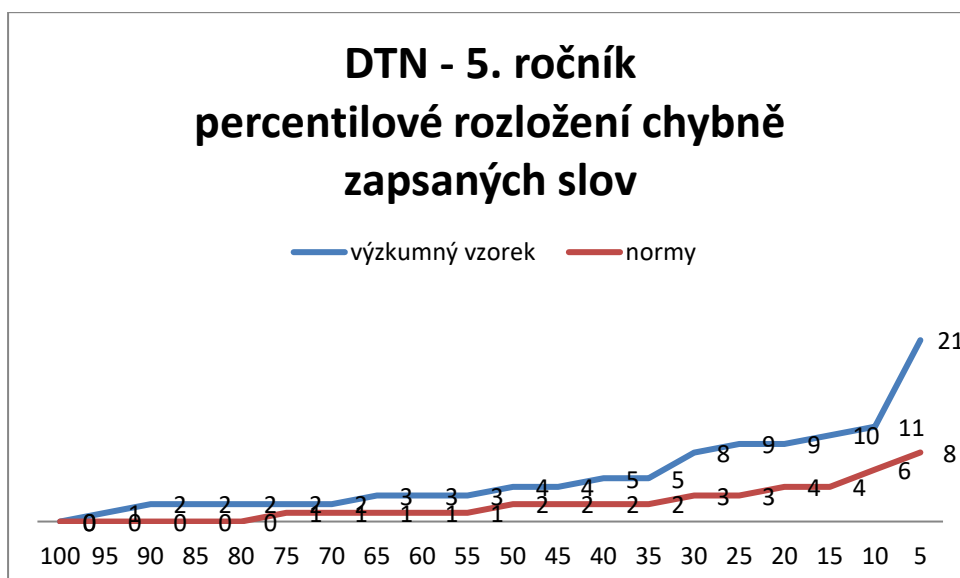
Graf 1 Porovnání průměrného počtu slov správně



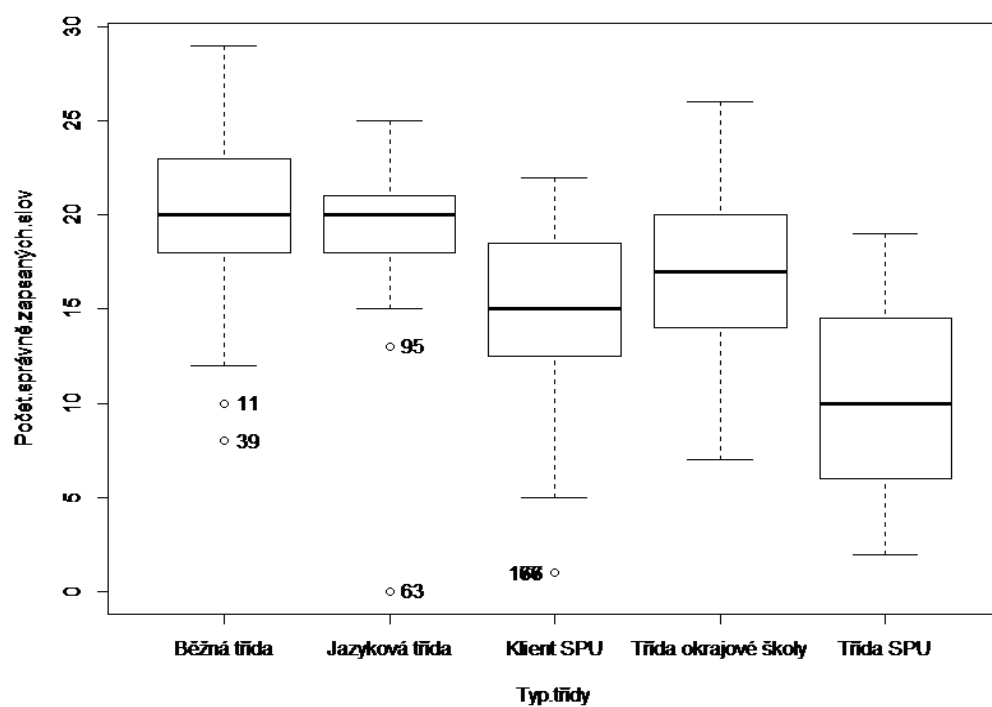
Graf 2 Porovnání průměrného počtu slov správně



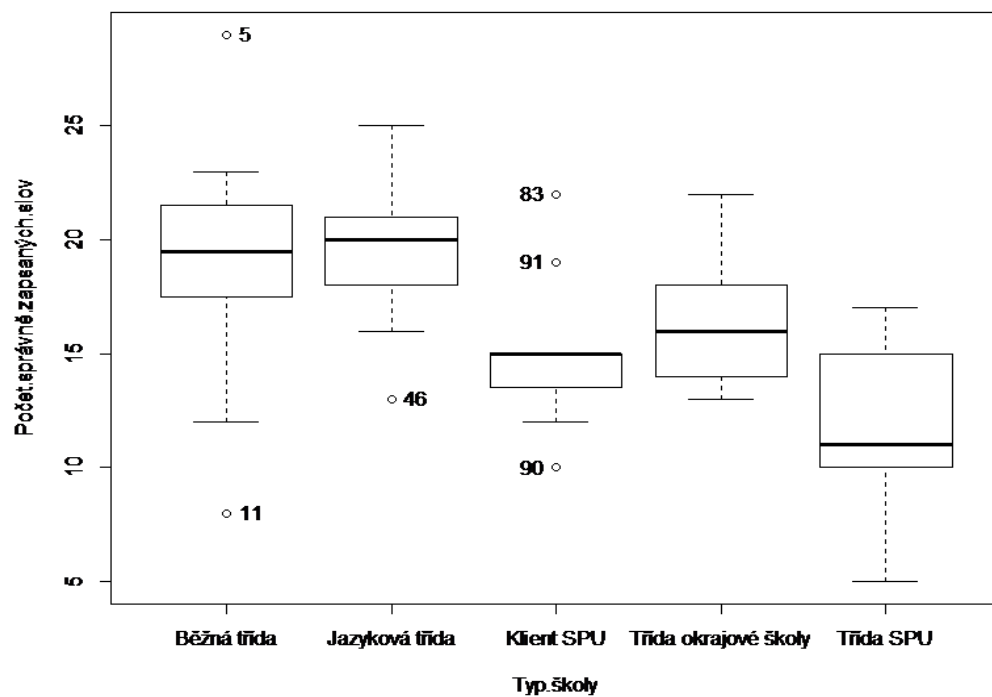
Graf 3 Porovnání průměrného počtu chybně zapsaných slov



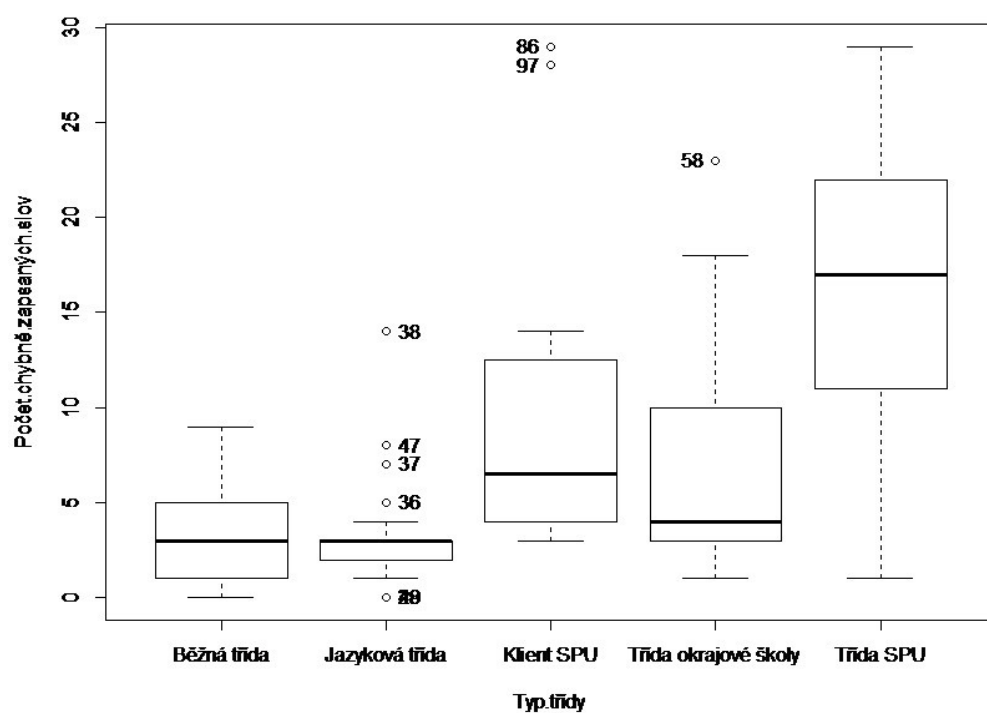
Graf 4 Porovnání průměrného počtu chybně zapsaných slov



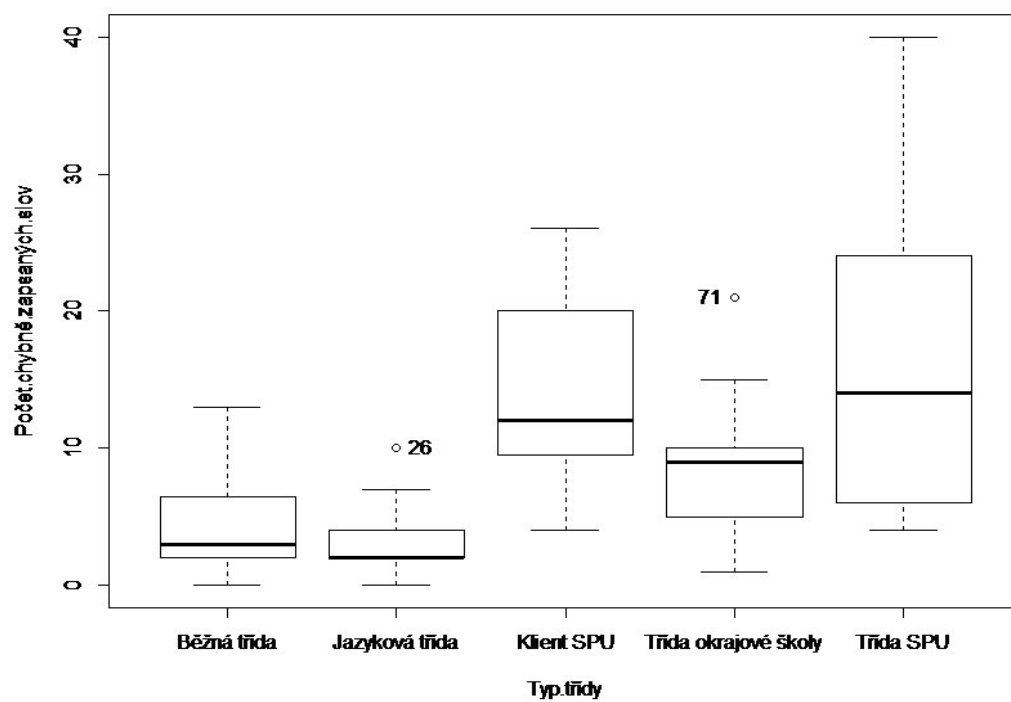
Graf 5 Boxploty pro 3. roč. PTC



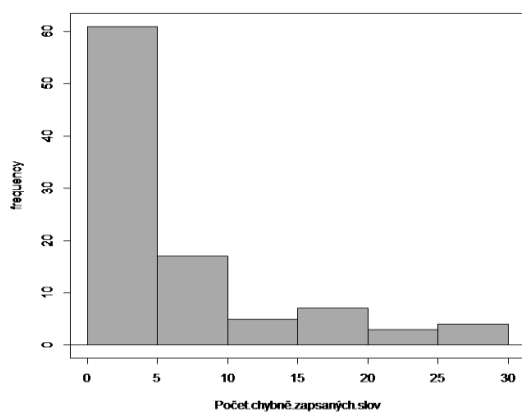
Graf 6 Boxploty pro 5. roč. PTC



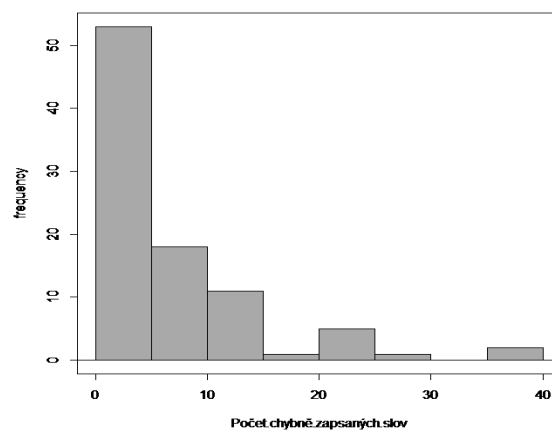
Graf 7 Boxploty pro 3. ročník DTN



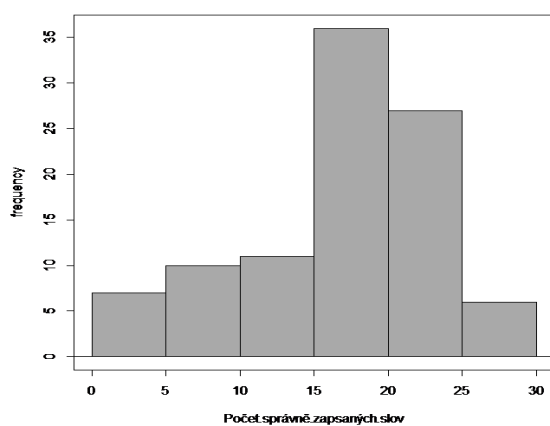
Graf 8 Boxploty pro 5. ročník DTN



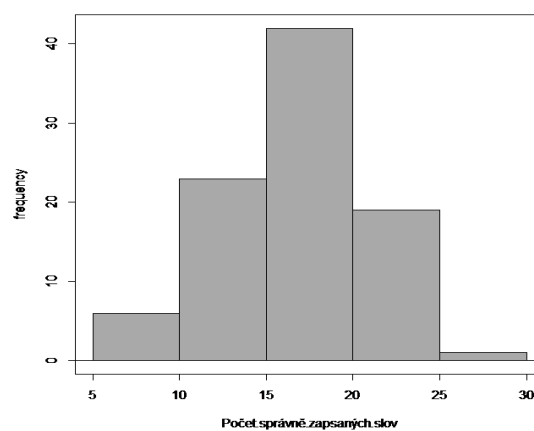
Graf 9 Histogram četnosti –
DTN, 3. ročník



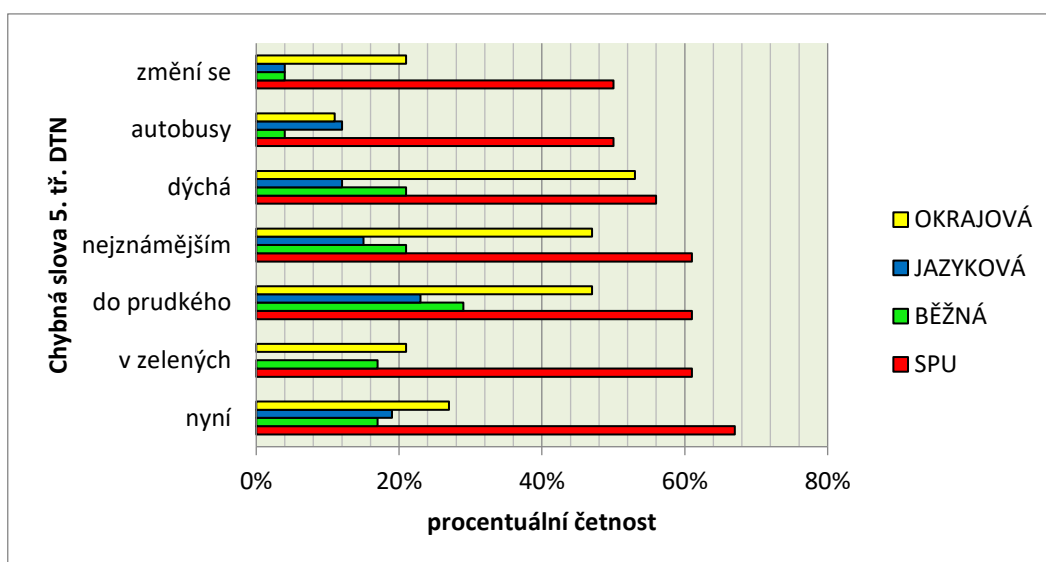
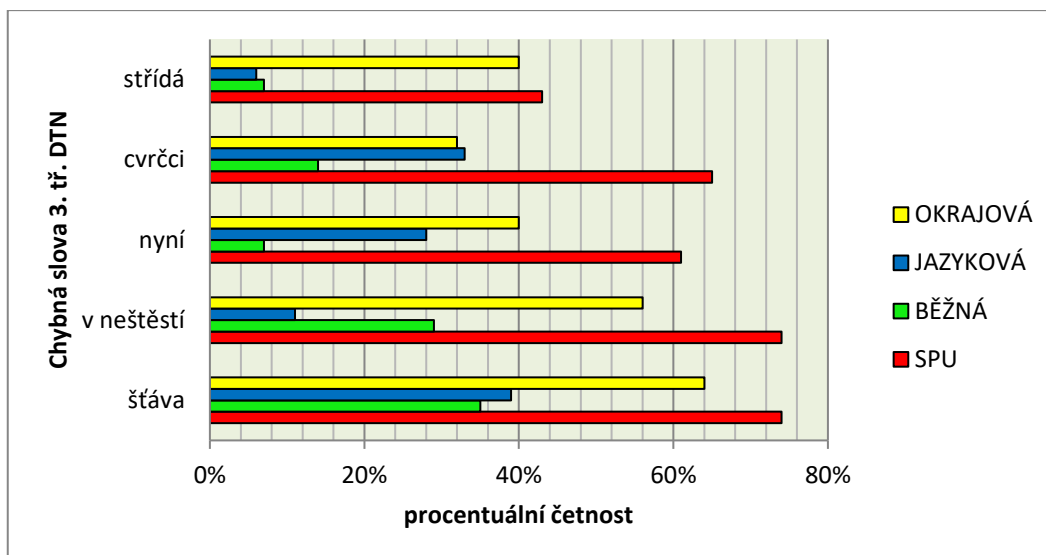
Graf 10. Histogram četnosti –
DTN, 5. ročník



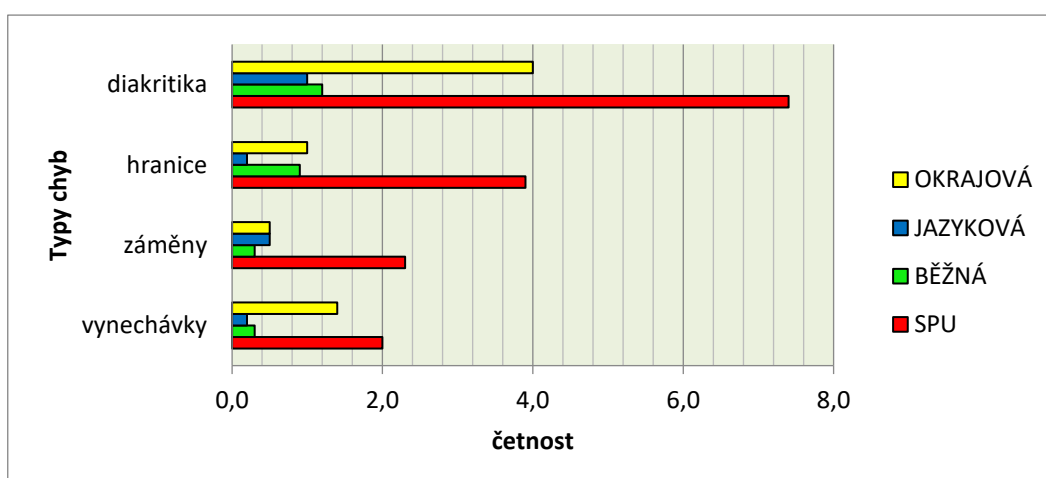
Graf 11 Histogram četnosti –
PTC 3. ročník



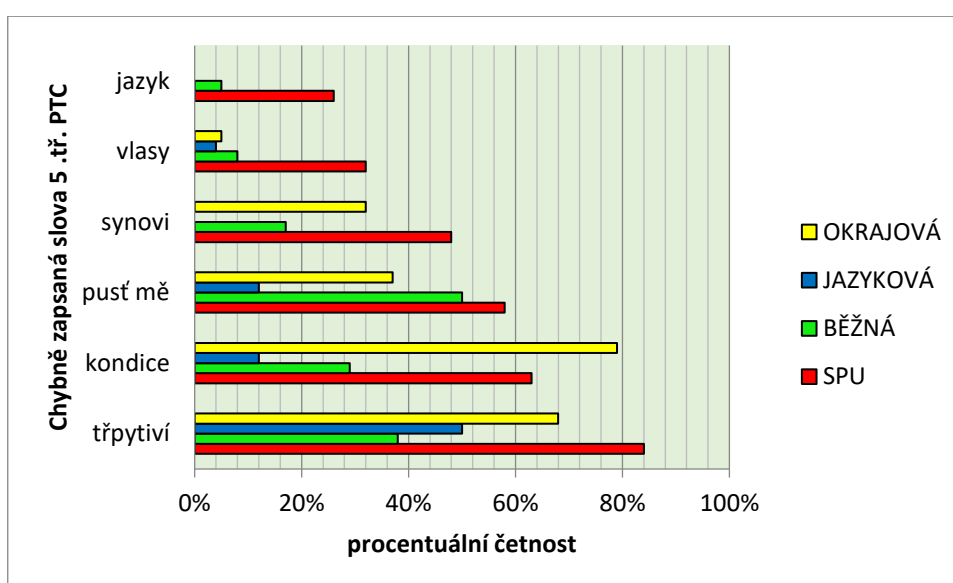
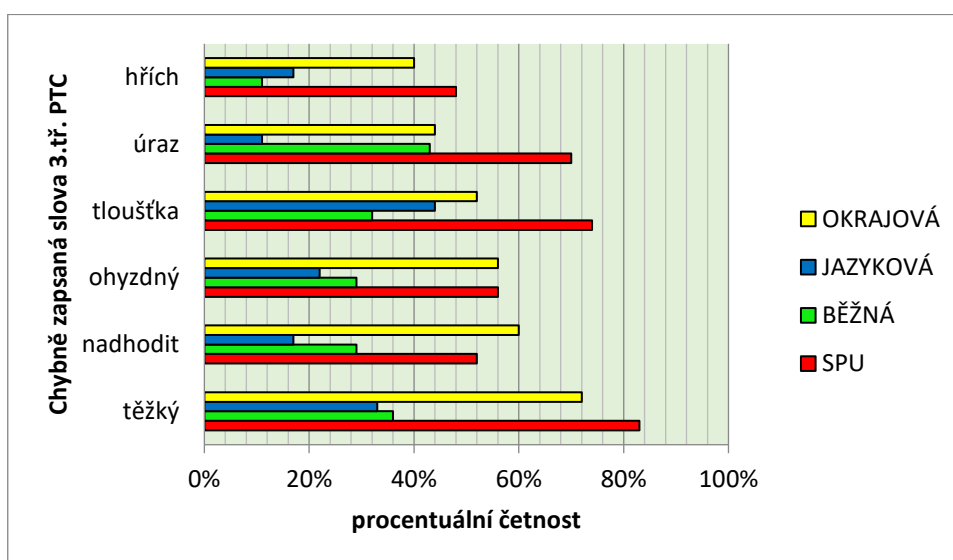
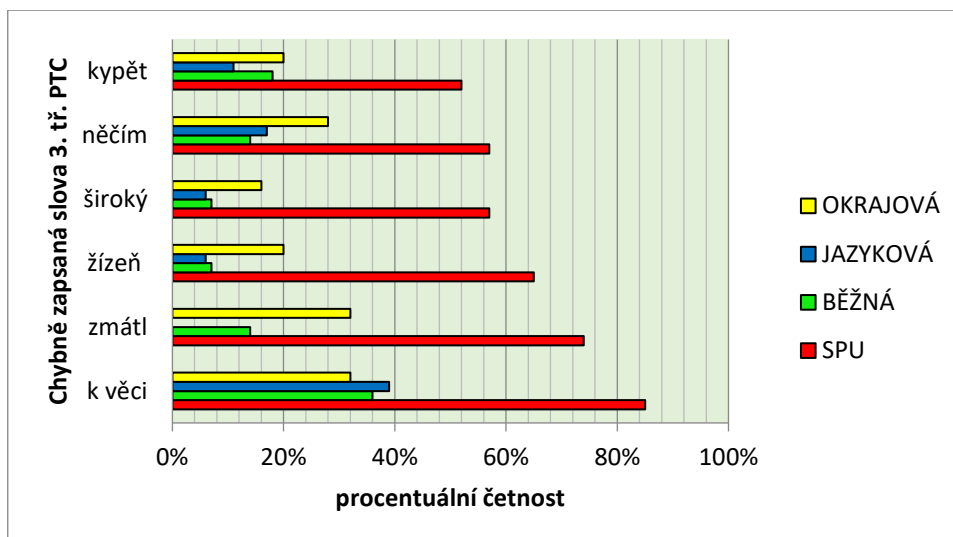
Graf 12 Histogram četnosti –
PTC 5. ročník



Graf 13 a 14 Slova s nerovnoměrným výskytem chyb podle typu tříd



Graf 15 Typické chyby pro SPU



Graf 16 až 18 Slova s nerovnoměrným výskytem chyb podle typu tříd

